

NÉLIO EDUARDO SPRÉA

A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS

**Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos
recreios de escolas em Curitiba**

CURITIBA

2010

NÉLIO EDUARDO SPRÉA

A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS

**Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos
recreios de escolas em Curitiba**

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Educação, Curso de
Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Marynelma
Camargo Garanhani

CURITIBA

2010



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **NÉLIO EDUARDO SPRÉA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DRª MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR. MANUEL JOSÉ JACINTO SARMENTO PEREIRA, DRª TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADO
DR. MANUEL JOSÉ JACINTO SARMENTO PEREIRA		Aprovado
DRª TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovado
DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI		Aprovado

Curitiba, 27 de julho de 2010.

Prof. Dr. Angelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

***Dedico este trabalho a Ricardo Daniel
Fernandez, grande mestre que sempre me
mostrou a beleza e o valor das coisas
simples da vida***

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e, de modo especial, aos professores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

À Fundação Cultural de Curitiba e a ao Programa de Apoio e Incentivo à Cultura de Curitiba.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que tomou conhecimento de minha pesquisa, acompanhando os procedimentos de autorização junto às escolas e junto às famílias das crianças participantes.

À Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, que me recebeu e deu suporte continuado durante meu trabalho de campo.

A todas as Escolas Municipais e CMEIs que visitei durante a pesquisa, especialmente o CMEI Nova Barigui, a Escola Municipal Donatilla Caron do Anjos e a Escola Municipal Paranaguá, pelo apoio concedido.

À minha orientadora, Prof. Dr. Marynelma Camargo Garanhani, pela forma serena e eficaz de lançar luz em meus passos e por tornar a jornada acadêmica sempre instigante e prazerosa.

À Prof. Dr. Tânia Braga Garcia, do PPGE desta Universidade, influência marcante e duradoura nesta pesquisa.

À Prof. Dr. Gisele de Souza, do PPGE desta Universidade, impulsionadora de curiosidades, inspiração de tantas buscas no campo da infância.

Ao Prof. Dr. Paulo Renato Guérios, do Departamento de Antropologia desta Universidade, pela amizade e pelas valiosas sugestões sobre pesquisa e antropologia.

À Prof. Dr. Andréa do Rocio Caldas, do PPGE desta Universidade, pela motivação inicial que me fez buscar o Mestrado em Educação.

Aos meus pais, Nilceo Spréa e Regina Viesser, guias eternos de minhas caminhadas, pelo amor e pelos valores que herdei.

À minha esposa Soledad Fernandez, companheira incansável, por ter tornado possível este trabalho, compreendendo-me e colaborando

carinhosamente durante os períodos de hibernação acadêmica aos quais me submeti.

Aos meus filhos Jorge Fernandez Spréa e Laura Fernandez Spréa, meus grandes amores, parceiros de brincadeiras e inspiradores de tantas idéias.

Aos meus amigos e parceiros de trabalho Pietro Rosa, Rafael Martins, Mariana Castro e Celeste Fernandez, pelo apoio em várias etapas deste estudo.

Aos pais das crianças entrevistadas, por terem confiado no trabalho e autorizado a participação de seus filhos.

A todas as crianças que participaram desta pesquisa, por agregarem tanto valor à compreensão de seus mundos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir e compreender o modo como as crianças realizam, processam e produzem cultura enquanto brincam nos intervalos de recreio escolar. Participaram da pesquisa crianças com idade de 6 a 11 anos, alunas de escolas da Rede Municipal de Curitiba. A elaboração de um referencial teórico e metodológico para o estudo oportunizou uma aproximação entre o sociólogo Florestan Fernandes (2004) e autores que compõem atualmente o campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2009;). Esses referenciais cumpriram com o papel de evocar uma noção de infância como construção social e uma idéia de criança como ator social co-autora de sua socialização. A pesquisa encontrou nas ações lúdicas das crianças um campo de análise no qual foi possível situar os protagonismos das crianças em relação à constituição de suas práticas sociais. A observação participante, a entrevista e o documentário audiovisual foram os instrumentos utilizados. O documentário audiovisual não só auxiliou nos processos de coleta, separação, organização, seleção e tratamento dos dados, como também, caracterizou-se como um instrumento de devolutiva da pesquisa para a rede de ensino investigada, uma vez que foi distribuído gratuitamente como material didático para cerca de 600 escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana. As análises mostraram que, por meio de um processo sociodinâmico em que se interpenetram os fenômenos da assimilação, adaptação, invenção e transmissão de saberes, as crianças produzem cultura enquanto brincam, constituindo tradições.

PALAVRAS-CHAVE: culturas infantis; pesquisa com crianças; brincadeiras.

ABSTRACT

This study aims at discussing and understanding how children bring about, process and produce culture when they are playing at the school playtime. The subjects of this research are 6 to 11 year-old, who are students at the municipal public school in the city of Curitiba. The elaboration of a theoretical background and methodological reference allowed the establishment of an association between the works of the sociologist Florestan Fernandes (2004) and the authors that currently are in the Sociology of Childhood field (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2009). These references evoke a childhood notion of children as a social construction and the idea of the children as social actors who are the co-authors of their own socialization. The research has found that the ludic actions taken by kids may be an analysis field that places the protagonism of children in connection with the constitution of their social practices. In order to gather the data, the researcher used participant observations, interviews and a documentary film. It is important to mention that the documentary film was of great help in the process of collection, organization, selection and treatment of data. The film has also become a feedback instrument to the community in the form of a pedagogical material which was distributed to approximately 600 public schools in Curitiba and its surroundings. The present investigation has showed that children produce culture while playing. They build their values and traditions through a sociodynamic process in which the phenomena of assimilation, adaptation, invention and transmission are intertwined.

KEYWORDS: Cultures of Childhood, Research with children, children's play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esquema de seleção dos participantes da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 109

Quadro 2: Procedimentos para o estudo piloto da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 112

Quadro 3: Repertório de brincadeiras citadas por crianças participantes da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 115

Quadro 4: Procedimentos metodológicos da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 118

Quadro 5: Etapas preparatórias da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 120

Quadro 6: Etapas de desenvolvimento da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 121

Quadro 7: Eixos de análise dos dados da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.*** 140

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1: Informativo enviado aos pais	236
Apêndice 2: Modelo de autorização enviado aos pais	237
Anexo 1: Autorização para realização da pesquisa - Departamento de Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação	238
Anexo 2: Autorização para realização da pesquisa - Departamento de Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação	239
Apêndice 3: Documentário Brincantes	240

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
LISTA DE QUADROS.....	VIII
LISTA DE ANEXOS.....	IX
 CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	 12
1.1 Trajes e trajetos rumo ao universo lúdico da infância	12
1.2 Deslocamentos introdutórios	20
 CAPÍTULO 2 – NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS A HUMANIDADE SE REVELA	 27
2.1 Os fundamentos do brincar e o desenvolvimento infantil	28
2.2 O amplo sentido do termo brincadeiras tradicionais.....	37
2.3 Origens de um patrimônio cultural infantil	41
2.4 Brincadeira: um espaço social.....	51
2.5 As culturas infantis no cotidiano da escola.....	63
 CAPÍTULO 3 – ATERRIZAGEM NO TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS	 84
3.1 Compreensões da infância e da criança: a definição dos pressupostos teórico- metodológicos	87
3.2 A participação das crianças na pesquisa: um desafio para o pesquisador	95
3.3 A caracterização do campo investigado	102
3.4 Os instrumentos de pesquisa e a produção dos dados.....	110
3.4.1 O estudo exploratório e a definição do campo de pesquisa.....	110
3.4.2 As etapas da pesquisa e a produção de dados: em foco o documentário e as entrevistas	119
3.5 A caracterização das brincadeiras selecionadas.....	135
3.5.1 Chocopito	135
3.5.2 Polícia e ladrão	137
3.5.3 Mãe Polenta	138
3.5.4 A Dança	138

3.5.5 Os eixos de análise: invenção, assimilação, adequação e transmissão.....	139
 CAPÍTULO 4 – A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS	142
4.1 As inventoras de <i>Chocopito</i>	143
4.2 O Comandante da PM e o Chefe do Morro	162
4.3 As lições da <i>Mãe Polenta</i>	182
4.4 Academia de dança ao ar livre	193
 CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES DO ESTUDO	213
 REFERÊNCIAS.....	227
 ANEXOS	235

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Existe uma criança que é guia de meus passos e que ora me enche de temor, ora de alegria. Essa criança tem me custado quilos de sal compreender, porque inventariar a si é como rasgar a própria carne. Pude, no entanto, com mais facilidade, buscar em outras crianças certo estudo, encantando-me pelas relações que estabelecem entre si e pelas suas formas de compreender a vida.

Muito aquém dos sentidos que pude encontrar mundo afora, vi surgir um saber possível de buscar mundo adentro: na imagem que crio sobre as outras crianças exprime-se uma parte significativa do que fui, ou do que sou, ou do que desejo ser. A criança que no fundo busquei, muito antes de ser aquela que eu explicaria, foi aquela que já me habitava, me guiava e me enchia de temor e alegria. Ao compreender um pouco essa primeira criança, algo sobre as outras se anunciou e, assim, delas me aproximei.

Apresento neste primeiro capítulo a cena na qual esta pesquisa ganhou razão de ser para mim. Nesta breve descrição do contexto que me impulsionou a pesquisar o universo criativo das crianças, demonstro encantado como pude descobri-las e acreditá-las criadoras de um dos mais significativos patrimônios imateriais da humanidade: as brincadeiras da infância.

1.1 Trajes e trajetos rumo ao universo lúdico da infância

Sempre tive uma espécie de encantamento com as questões do folclore. Recorrendo às mais longínquas lembranças que posso alcançar sobre meu interesse por ele, encontro uma imagem: um livro de estudos sociais¹, da minha 1º ou 2º série do ensino primário². Dentro dele, uma imagem do bumba-meu-boi³:

¹ Disciplina que fazia parte da grade curricular do ensino primário na década de oitenta.

² Termo que corresponde, nos dias de hoje, ao ensino fundamental.

³ Folgado popular tradicional em inúmeras regiões do Brasil, o Bumba-meu-boi (nordeste), ou Boi-bumbá (norte), ou Boi de Reis (centro-oeste e sudeste), ou Boi de mamão (sul) é realizado, principalmente, por ocasião das festividades dos ciclos juninos e natalinos, podendo ocorrer também em outras épocas do ano. Em cada região que aparece, absorve características locais, regionalismos, mas mantém sempre uma estrutura dramática que envolve a música, o teatro a dança e a plasticidade.

eu parava, olhava, sonhava com o que podia ser aquilo e aquele incomparável sentimento duraria para sempre inexplicável.

Havia ali um mundo incrível, desconhecido, movimentado, cheio de desafios. Naquele tempo eu ainda ouvia as histórias de mula sem cabeça e boitatá⁴ que minha avó jurava verdadeiras. Na escola, descobria cemitérios de índios, a impiedosa loira do banheiro e caçava sacis nos arredores dos bambuzais⁵. Mas lembro como se fosse hoje que, mesmo nas férias, eu retornava àquela página do livro de estudos sociais conferindo se o bumba-meu-boi ainda estava ali. Mais tarde, doze anos depois, eu o reencontraria em viagens ao Norte de Minas Gerais, ao Maranhão e à Santa Catarina.

Uma vez, junto a um amigo de Curitiba, o Mauricy Pereira⁶, bati palmas na casa de um mestre folião de Santos Reis⁷, morador de São Francisco, cidade histórica da região norte de Minas Gerais. O Seu Adão Barbeiro era um folião de guia⁸ e, portanto, um sábio conhecedor das folias de reis e do folclore de sua região. Nós o havíamos procurado pela sua fama de dançador e violeiro. Ele era muito estimado naquelas redondezas e nós estávamos lá para pesquisar o folclore. Foi naquele dia, em frente à sua casa, que aprendi a primeira lição.

Logo que chamamos por ele, surgiu à porta uma senhora, sua esposa. Ao perceber que éramos visitantes, ela se virou para dentro da casa e gritou:

- Adão! Anda, vem ver, o folclore chegou.

⁴ Lendas brasileiras.

⁵ Lendas brasileiras.

⁶ Mauricy Pereira, músico e pesquisador das tradições folclóricas do norte de Minas Gerais, é o amigo curitibano a quem me refiro e ao qual serei sempre grato pela parceria nas empreitadas sertão adentro. Entre 1999 e 2006 acompanhamos as *Folias de Reis* do Vale do Urucuia - MG, assim como os *Bois de Reis* de São Francisco - MG.

⁷ A **Folia de Reis** é uma das manifestações populares mais importantes do Brasil. Além da religiosidade, ela contempla também um amplo universo lúdico, concentrando inúmeras brincadeiras que são oferecidas aos Três Reis Magos e ao Menino Jesus. Foi durante as incursões junto ao itinerário das Folias de Reis de Urucuia e São Francisco - MG que, pela primeira vez, interessei-me por observar grupos de crianças brincando de roda. Junto a estes grupos formulei minha primeira hipótese de pesquisa: as brincadeiras de roda infantis descendem das danças de roda dos adultos. Este interesse me levou a constatar a similitude entre as danças de roda das crianças e as danças dos foliões de reis.

⁸ Os foliões de guia são os líderes das folias de reis responsáveis por guiar o canto. Conhecem a fundo as histórias que remontam o nascimento de Cristo, especialmente aquelas que se mantiveram vivas através da oralidade. Seu canto recompõe a trajetória dos Três Reis Magos rumo ao local onde Jesus nascera em Belém.

Ficamos surpresos com aquela inversão. A esposa do Seu Adão sugeria a idéia de que o folclore éramos nós. Para ela, a noção de que nós trazíamos o folclore era clara. Passamos então a refletir sobre aquela quebra de conceito sugerida pela esposa do seu Adão. De fato, ela teria razão. Éramos, sim, o folclore, porque o carregávamos em nossas suposições e o inventávamos em nossas interpretações. Enquanto a vida seguia seu curso normal no norte do estado de Minas Gerais, nós, pesquisadores, andávamos por lá atribuindo determinados sentidos a ela. E este sentido dado por nós à vida dos outros, como bem percebia a esposa de seu Adão, chamava-se **folclore**.

Permitir que as idéias dos pesquisados interferissem, modificassem, estraçalhassem as nossas, significava, naquele prematuro momento de iniciação na ciência, instituir um diálogo menos ingênuo entre a realidade e a pesquisa. Nem a realidade em si, nem a ciência estavam ao nosso alcance (será que algum dia estarão?). Queríamos descobrir o que a experiência estética vivenciada nos folguedos folclóricos, tanto por eles, quanto por nós, poderia revelar. O que a arte popular teria a nos dizer? Queríamos, antes de tudo, encontrar a arte.

Décadas antes, Florestan Fernandes⁹ escrevia que aos sociólogos era preciso reconhecer a importância da contribuição dos folcloristas: a experiência estética incorporada, sentida a flor da pele, poderia favorecer a ciência. Para nós, era preciso viver o folguedo, dançar e cantar junto à comunidade. Acreditávamos haver sempre algo mais a se descobrir se nos sujeitássemos à uma parte das condições de vida que as comunidades pesquisadas estavam sujeitas.

Nessas andanças pelo Norte Velho de Minas Gerais fui feliz por inúmeras razões. Uma delas porque conheci um grupo de crianças ao qual devo parte deste trabalho de mestrado. Eram filhos e filhas das famílias de foliões que acompanhavam sertão adentro o itinerário da bandeira de Santos Reis. Cantando e dançando de casa em casa, os pequenos futuros foliões experimentavam os instrumentos musicais, ainda que meio escondidos de seus pais. Assim, seguiam

⁹ Florestan Fernandes (2004, p. 10) distingue “a análise folclórica dos outros tipos de interpretação (psicológica, etnológica ou sociológica) dos dados folclóricos, caracterizando a contribuição dos folcloristas em termos estéticos e humanísticos”.

noite adentro os passos do lundu, do quatro e da sussa¹⁰, danças de roda que sugeriam uma familiaridade com as brincadeiras de roda da infância.

Aquilo chamava minha atenção, pois crianças de diferentes idades acompanhavam a folia de reis, assumindo funções tanto nas orações quanto nas danças. Passei a notar com mais interesse aquela presença infantil num contexto que, até então, eu supunha ser adulto. Eu queria imaginar como seriam as suas brincadeiras, as suas danças de roda, a sua infância. Perguntei-me se haveria alguma semelhança, alguma influência, alguma ligação direta entre as danças dos adultos e as danças das crianças.

Quis entender, por exemplo, como alguns passos e coreografias dançadas nas tradicionais folias de reis do distante Norte Mineiro apareciam também em brincadeiras de roda praticadas por crianças da cidade de Curitiba. Como explicar essa ligação, uma vez que se trata de dois contextos muito distintos entre si? Pela primeira vez pude supor que as culturas da infância¹¹, suas práticas, costumes e representações poderiam apresentar traços de uma tradição longínqua. Seriam as crianças capazes de conservar através dos tempos inúmeros saberes, valores, costumes e práticas já em desuso entre adultos?

Antes mesmo de poder propor uma teorização do assunto e assim nortear meu trabalho com as importantes referências que compõem esta pesquisa, minhas observações já encontravam evidências que permitiam lançar a hipótese de que as crianças conservam, perpetuam e reestruturam saberes dentro de um campo de ação que é específico. Apesar de ser demarcado e norteadado pela influência dos adultos, esse campo de ação, muitas vezes, não chama a atenção nem desperta o interesse deles. Porém, ainda que desconhecida, a ação das crianças pode impactar a realidade e definir modos de vida, seja pela consequência imediata da ação, seja pelo que a criança guarda em si e reutiliza quando adulta. Trago aqui estas evidências preliminares porque elas impactaram meu modo de pensar a infância e porque sem elas eu nem sequer estaria aqui

¹⁰ Danças executadas em roda, com envolvimento da comunidade, durante a permanência da Folia de Reis nas casas visitadas pelos foliões.

¹¹ O conceito de **culturas da infância**, ou **cultura das crianças** e, ainda, **culturas infantis** vem sendo progressivamente utilizado nos últimos anos por alguns autores da sociologia da infância (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2009; SIROTA, 2001; BORBA, 2005). No Brasil, o termo **cultura infantil** já era utilizado nos anos quarenta por Florestan Fernandes (2004), em seus estudos sobre o folclore e os grupos infantis na cidade de São Paulo.

escrevendo. Lá mesmo na cidade de São Francisco – MG, um acontecimento recente expressa uma dessas evidências que aqui eu não poderia deixar de expor.

A brincadeira do Boi de Reis, tradição do ciclo natalino da região norte de Minas Gerais, ganhava as ruas de São Francisco desde os tempos mais remotos, em que ali ainda não se viam estradas e automóveis. O costume de fazer promessa e oferecer o folgado a Santos Reis, angariando recursos para uma grande festa se estendia por séculos até que, por volta de 1980, caiu em desuso. Mestre Messias, responsável atualmente por um Grupo de Boi de Reis, conta que apenas as crianças da cidade mantiveram o costume de realizar, durante todo o mês de janeiro, a brincadeira do boi de lata, uma imitação do que os adultos faziam. O Boi de lata se transformou então num costume das crianças de São Francisco, mas com uma forte influência da tradição dos adultos.

No início da década de oitenta, Mestre Messias era ainda um garoto e brincava o Boi de Lata nas praças, junto aos seus colegas. Quase não havia mais grupos conduzidos por adultos, mas as crianças se espalhavam a brincar pelas ruas da cidade constituindo uma nova tradição. Mestre Messias cresceu e ficou sabendo que sua família, especialmente sua avó, tinha ligações profundas com o Boi de Reis. Isso o motivou a fundar o grupo *Boi do Quebra*, reunindo familiares, amigos e retomando entre adultos uma tradição que por mais de vinte anos permaneceu viva apenas entre as crianças.

Mestre Messias conta que se não tivesse brincado o Boi de Lata na infância, dificilmente reuniria conhecimento e motivação para levantar a tradição novamente entre os adultos. Aliás, os próprios adultos que se agregaram a ele, foram também na infância brincantes¹² desse folgado. A tradição consolidada pelas crianças de São Francisco foi tão significativa que, um ano depois de Messias tomar essa iniciativa, inúmeros grupos de Boi de Reis foram fundados na cidade. As crianças garantiram a permanência de um saber. Graças à experiência que tiveram na infância, centenas de adultos se identificaram com aquela tradição, mesmo que hoje se ouça com freqüência, entre os moradores da cidade,

¹² O termo *Brincantes* é usado em inúmeros contextos comunitários, de diferentes regiões do Brasil.. Trata-se de uma função inerente aos folguedos populares, onde o participante brinca. É sinônimo de folião. (Ex: Brincantes do carnaval, brincantes do bumba-meu-boi).

o argumento de que Boi é brinquedo de menino. Quem visitar a cidade de São Francisco durante o mês de janeiro encontrará pelas ruas da cidade, ao mesmo tempo, grupos infantis brincando o Boi de Lata e grupos de adultos realizando o espetáculo do Boi de Reis.

Estava posta a segunda lição que marcaria profundamente esta pesquisa: as brincadeiras das crianças carregam em sua forma, em sua **estrutura dramática**¹³ e em sua lógica de existência, a **corredeira cultural dos tempos**. Invento, aqui, este termo **corredeira cultural dos tempos** na tentativa de ilustrar aquilo que uma brincadeira tradicional¹⁴ é capaz de assegurar: ela transporta, em sua composição, aspectos culturais que atravessam os tempos. Dentro dos limites de sua estrutura e de suas regras, ela pode sintetizar valores que, muitas vezes, não são apenas reflexo do ambiente moral atual. Uma brincadeira pode reunir construções morais próprias dos períodos históricos em que foi criada, desde que esta moral preencha, ainda, determinadas **funções sociais** (FLORESTAN FERNANDES, 2004). Além disso, como um rio que corre, ela reage às mais diversas intempéries, adaptando-se e renovando-se constantemente. A adaptação e a renovação são, portanto, não apenas marcos da sobrevivência de algumas brincadeiras, mas condições de sua existência.

Observar as culturas infantis passou a significar, então, um enorme respeito e admiração pelo patrimônio cultural da humanidade. O mundo poderia ser entendido também a partir daquilo que as crianças brincam. Eu começava a enxergar seqüências e mais seqüências de modalidades de saberes e práticas próprias da infância, conteúdos que mantinham um elo com práticas humanas arcaicas, importantes em diferentes épocas, significativas para diferentes culturas.

¹³ Muitas brincadeiras tradicionais possuem uma **estrutura dramática**, com personagens, enredo fixo, que se constituem através dos textos, das letras e também a partir da ação improvisada das crianças diante da estrutura que os textos e as letras propõem. Utilizo esta terminologia referindo-me a Mário de Andrade, que foi quem melhor evidenciou esta estrutura dramática nos folguedos populares. Para ele o que caracteriza as danças dramáticas do Brasil é a execução musical acompanhada de seqüências coreográficas e que possuem um tema tradicional (FLORESTAN FERNANDES, 2004).

¹⁴ O que caracteriza uma brincadeira *tradicional* é a possibilidade de assinalar que sua estrutura apresenta elementos advindos de outros tempos e que sua incidência é bastante significativa a ponto de configurar-se, em determinado período de tempo, como uma tradição. Kishimoto (1993, p.15) afirma que “por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

Acessar o mundo e interpretá-lo a partir do que é possível ver e ouvir durante as brincadeiras das crianças passou a ser, para mim, um projeto de vida.

Por ocasião de minhas idas ao norte de Minas Gerais, para as folias de reis entre 1999 e 2006, pude intensificar meu contato com aqueles grupos de crianças, tendo a oportunidade de brincar com elas e de observá-las brincando inúmeras vezes. Com elas aprendi brincadeiras que divulguei durante anos entre meus alunos de música e nos cursos ministrados a profissionais da escola¹⁵ em inúmeras regiões do Brasil.

Mas esta experiência inicial com a pesquisa ainda não fazia parte de nenhum projeto de interesse acadêmico; visava, antes de tudo, duas coisas. Primeiro, a experiência estética que me guiaria em meus trabalhos de criação artística, como músico. Segundo, a ampliação de meu repertório de brincadeiras, pois minha atuação como educador musical clamava por novas referências, novos materiais, novos conteúdos para a prática de sala de aula.

Se, por um lado, acompanhar a Folia de Reis significava conhecer a fundo alguns elementos essenciais da diversidade musical brasileira, foco de meu trabalho como músico, por outro, acompanhar grupos de crianças brincando enriquecia meu planejamento para as atividades que realizava em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e como formador de educadores das redes municipais de ensino.

O mundo da escola me fascinava na medida em que eu confirmava a possibilidade de estreitar o vínculo entre **cultura** e **educação** nas práticas cotidianas. Ao mesmo tempo em que era possível perceber as especificidades e as diferenças entre as infâncias¹⁶ de meus alunos e das crianças daquela região visitada, ficava evidente que havia uma cultura comum entre eles. Saberes de cá e lá se encontravam na semelhança entre as brincadeiras.

¹⁵ Sempre que eu usar **profissionais da escola**, estarei me referindo ao conjunto de pessoas que nela trabalham, uma vez que não é apenas o professor que interage com as crianças neste ambiente educacional. A criança também se envolve, cria fortes vínculos e brinca com o porteiro, com o inspetor de pátio, com a cozinheira, com a equipe da limpeza, com o motorista da condução, etc.

¹⁶ O termo **infâncias**, utilizado no plural, define melhor as condições na quais as culturas infantis são produzidas. Para Sarmiento (2002, p. 04), “a pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil”.

Estava lançada a semente que agora aqui se vê brotar. Estas experiências careciam de orientação, de sistematização, de método. Um mestrado seria o início de uma nova trajetória, uma ferramenta imprescindível para tornar público aquilo que já começava a se definir enquanto pesquisa. Se inicialmente as observações haviam se dirigido ao contexto das famílias e dos grupos de foliões do norte de Minas Gerais, agora eu poderia encontrar também estas mesmas evidências em um outro campo, tão vasto e até mais heterogêneo que esse: as instituições escolares.

Restava definir o que observar nas escolas, para extrair dessa observação as evidências de uma tradição cultural infantil. A questão central se mantinha, tratava-se de por em foco as situações que comprovassem os tipos específicos de construção cultural das crianças. Esta questão central deveria ser guiada pela seguinte intenção prévia: dar voz às crianças e ser inspirado por elas, na tentativa de acessar e expor parte da imensa gama de saberes que percorrem seu mundo, sua privacidade de grupo, seu universo particular.

Algumas perguntas importantes haveriam de ser repetidas inúmeras vezes: O que as crianças sabem e fazem é apenas produto de uma projeção da cultura sobre elas, ou a própria cultura é, também, um produto da ação das crianças? Como as crianças produzem cultura e onde se manifestam as evidências dessa produção? Como se dá a relação de ensino-aprendizado no interior dos agrupamentos infantis? Há, de fato, uma gama de saberes e práticas que são específicos da infância? O acesso a esses saberes se restringe na medida em que a pessoa cresce? Quais as especificidades¹⁷ das culturas infantis?

Um espaço e um tempo privilegiados de convivência das crianças entre si impunha-se como campo de pesquisa: o recreio das escolas. Apesar de curto, este intervalo de tempo constitui-se em um campo de análise repleto de possibilidades. Nele as interações predominantes das crianças distanciam-se do

¹⁷ O primeiro ponto a se considerar no que se refere a esta especificidade é o fato de que, ao apreender a realidade de um modo diferenciado dos adultos, a criança produz um significado para esta realidade diferente daquele produzido pelos adultos. Faria (1999, p. 180) define nos seguintes termos a especificidade da infância: *"(...) o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transforma-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através "desta(s)" especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem "falta", incompletude, são exatamente a infância"* [grifos da autora].

olhar e do controle dos adultos. No recreio escolar as crianças constroem e retomam dia a dia as suas histórias de vida e dirigem, em certa medida, as relações de grupo por si mesmas. Aquela imagem obtida a partir das pesquisas com crianças filhas dos foliões haveria de ressurgir em cada corredor, em cada escadaria, em cada pátio, cancha ou jardim de escola onde ali houvessem crianças reunidas, brincando.

Foi nesse cenário que a pesquisa se definiu e que encontrei meu campo de observação. Fruto desses trajés e trajetos adotados ao longo dos últimos 10 anos, a intenção que agora ganha revestimento acadêmico ainda é a mesma: revelar especificidades das culturas infantis e sua relevância no mundo. A escola é o espaço e o recreio é o tempo que aqui demarcam o campo de investigação. Mas o objeto em questão passa a ser o construto cultural que as crianças elaboram enquanto brincam, nesse espaço e durante esse tempo.

1.2 Deslocamentos introdutórios

*A criança não é apenas um ser
descuidado, vivendo da alegria dos brinquedos
e das pequenas reações diante de dores sem
importância humana; é também um drama, a
criança tem seu drama, tem seu mistério
impenetrável*¹⁸
Mário de Andrade¹⁹

Este estudo busca deslocar olhos e ouvidos para um domínio de saberes que encontra na ação das crianças a sua condição de existência. Se as palavras de Mário de Andrade enunciadas na epígrafe dão uma primeira pincelada na imagem de criança que aqui se vai compondo aos poucos, as de Florestan Fernandes (2004, p. 13) compõem a tela sobre a qual esta imagem será pintada:

Em suma, as manifestações folclóricas podem ser “sobrevivências” de um passado mais ou menos remoto. Nem por isso elas devem ser concebidas como algo universalmente vazio de interesses ou de utilidade para os seres humanos. Reciprocamente, as manifestações folclóricas podem inserir-se entre os elementos mais persistentes e

¹⁸ FARIA, 1999, p. 184.

¹⁹ Poeta, pesquisador do folclore brasileiro e pensador da infância. Contrariando as concepções usuais de sua época, Mário de Andrade acreditava que a criança “não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso” (FARIA, 1999, p. 48).

visíveis de certas formas de atuação social. Nem por isso se deve supor que elas desempenham, universal e invariavelmente, determinadas funções sociais. Tudo depende da relação existente entre as manifestações folclóricas e o fluxo da vida social. Um item ou um complexo cultural, da natureza folclórica, preenche alguma função social quando é possível assinalar, objetivamente, que eles contribuem de dada maneira para a integração e a continuidade do sistema social.

Na relação das manifestações folclóricas infantis com o fluxo da vida social encontra-se um domínio de saberes que é produzido especialmente pela ação das crianças. Para Florestan Fernandes (2004), o folclore infantil é uma **instituição formativa** composta por diversas **influências socializadoras** e mobiliza **conhecimentos de significação social**. Mas além de adquirirem estes conhecimentos de significação social, as crianças podem ser consideradas também agentes de sua formulação (CORSARO, 2009). Seu modo próprio de inteligibilidade e simbolização da realidade faz com que alguns aspectos de sua cultura não se distanciem, porém se diferenciem daqueles inerentes à cultura dos adultos (SARMENTO, 2004).

Realizando um diálogo entre Florestan Fernandes (2003, 2004) e autores contemporâneos que se utilizam do conceito de culturas infantis, como Sarmento (1997, 2002, 2004), Corsaro (2005, 2007 e 2009), Mollo-Bouvier (2005) e Borba (2005), este estudo busca revelar um dado significativo da vida escolar: as crianças produzem cultura não só pelo que assimilam na experiência com os adultos, mas também a partir das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte. Esta parcela da cultura da escola gerida e anunciada por uma “*demand cultural social*” (FORQUIN, 1993, p. 169) advinda das crianças, impacta o cotidiano da escola, pois exerce uma força que transcende os recreios ou as horas livres em que as crianças podem brincar. Os vínculos de afeto, as disputas e as paixões vividas por elas invadem as aulas, perpassam as suas relações com os profissionais da escola e chegam aos lares. Estas motivações são combustíveis para sua produção e para o seu desenvolvimento.

Nas relações que as crianças estabelecem entre si consagra-se de modo irrevogável uma forma de estar e agir sobre o mundo: **o brincar**. Esse é um elemento fundamental que caracteriza a especificidade das culturas infantis e que se constitui como um fator central intrínseco à própria idéia da infância

(SARMENTO, 2002). O ato de brincar se apresenta sempre a partir de uma determinada brincadeira pouco ou muito estruturada. É que o brincar se define justamente diante de certas convenções, parâmetros ou regras junto aos quais as brincadeiras se estruturam. Essa condição pode ser percebida em diferentes situações: quando a criança brinca com um brinquedo, como um quebra-cabeça; quando participa de uma brincadeira composta por regras explícitas como um jogo de mãos²⁰; quando executa um jogo simbólico composto por **regras ocultas** (VYGOTSKY, 1991), como brincar de ser mãe.

As brincadeiras são ferramentas potentes de assimilação do mundo real, pois sugerem as mais variadas situações de convívio e de significação, constituindo um “*espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e da invenção*” (BROUGÈRE, 2006, p. 103). Elas exercem notável influência na constituição das representações mentais da criança e disponibilizam componentes fundamentais para o seu desenvolvimento. Na pequena infância²¹, o brincar é a mais viva evidencia da mudança de comportamento que ocorre quando o bebê começa, lentamente, a dar sentido às coisas. Diante das possibilidades de amadurecimento de seu aparato motor e psíquico, a brincadeira se configura como uma atividade que pode regular o seu comportamento. E quando a criança começa a operar os significados que a brincadeira assume, um novo mundo se apresenta. Valendo-se de uma inevitável e estreita relação entre a sua **imaginação** e as **regras** da

²⁰ Os jogos de mãos estão entre as brincadeiras preferidas das crianças, principalmente das meninas. São executados em pares ou em roda e se estruturam, basicamente, a partir do canto de parlendas cuja métrica demarca a coreografia das mãos que se percutem umas nas outras. “Os jogos de mãos praticados pelas crianças no pátio escolar são estruturados pelas próprias crianças, adquirindo características que refletem seus próprios interesses e capacidades” (Souza, 2009, p.75)

²¹ Pequena infância compreende a faixa etária que vai de 0 a 5 anos de idade. Este termo é utilizado pela sociologia da infância como, por exemplo, nos estudos de Plaisance (2004). “Nas recentes evoluções que afetam os países industriais desenvolvidos, a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua de “educação pré-escolar” foi substituída pela expressão mais geral de ‘educação da pequena infância’. (...) Nas representações, esse fato significa que a clivagem entre o lactente ou criança muito pequena, objeto de cuidados ou de atenção higiênica, que pode freqüentar a creche e a criança em idade de ir à escola maternal ou ao jardim de infância, objeto de atenção pedagógica, tende a desaparecer (Chamboredon & Prévot, 1973). Nessas condições, a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos)” (PLAISANCE, 2004, p. 222).

brincadeira (VYGOTSKY, 1991), ela não só desenvolve o seu modo de brincar, como delineia o seu modo de viver.

Nesse contexto, a escola surge como um espaço privilegiado onde a criança tem a oportunidade de compartilhar a experiência do brincar com indivíduos que pertencem a uma mesma faixa etária e possuem os mesmos **centros de interesse**²² (FLORESTAN FERNANDES, 2004). A escola se caracteriza como um espaço não apenas da transmissão do conhecimento instituído, mas, sobretudo, como um lugar de produção de cultura. Nas relações que os grupos infantis estabelecem entre seus membros, inúmeras regras de convívio são experimentadas e inventadas. Enquanto brincam, as crianças mantêm relações estreitas com a realidade que as cercam, mas também instauram realidades particulares, convenientes aos seus modos de brincar.

O valor e o espaço conferidos pela escola às brincadeiras das crianças determinam, em certa medida, aquilo que poderá ser encontrado nas ações das crianças durante os intervalos de recreio, pois em seu planejamento e em suas ações e decisões a escola delineia uma parte importante daquilo que é possível as crianças fazerem. No entanto, mesmo inseridas, intermediadas, condicionadas e motivadas pelo processo de escolarização, ainda assim, as crianças conduzem certas ações por si mesmas, demonstrando **singularidade** em suas interações sociais e, ao mesmo tempo, **sociabilidade** em suas ações singulares (CHARLOT, 1979). Se a escola delineia uma parte importante daquilo que é possível as crianças fazerem, outra parte, tão importante quanto, restringe-se mais à intimidade dos grupos infantis, submetendo-se a eles de modo especial.

É a esse extrato da vida escolar, próprio da intimidade dos grupos, que este estudo se dirige, tendo em vista a idéia de que nele é possível localizar um

²² Considero que estes centros de interesse variam de acordo com cada indivíduo e com cada grupo. Eles podem ser guiados por motivações mais abrangentes e mais profundas, motivações que ajudam a compor o arcabouço imaginário das crianças, determinam o seu modo de brincar e o seu modo de ser. Florestan Fernandes (2004, p. 21) fala em centros de interesses sob o seguinte prisma: “A disparidade de temperamentos e de centros de interesse, combinada à falta de maturidade na compulsão do ego, poderiam produzir o equivalente da anarquia. No entanto, os ajustamentos dominantes tendem para a composição e a integração das disposições pessoais de agir, sem que se possa identificar mecanismos repressivos especiais. Parece claro que a estrutura igualitária dos grupos infantis é responsável por essa forma de equilíbrio, que condiciona as demais expressões da vida social das crianças. A escolha de centros de interesse e de objetivos variáveis na base de consenso cria uma força social indiferenciada mas de enorme poder coercitivo”. Não confundir com os **centros de interesse** tal como foram nomeados nos anos 30 por Decroly, a partir das idéias de Dewey, e cujo sentido é outro, associado à estratégia didática de provocar no grupo de crianças o interesse por certos assuntos (KISHIMOTO, 1993).

tipo de construção cultural que, embora não ocorra isolada da influência dos adultos, é específica das crianças. Estudos recentes feitos com a contribuição direta das crianças já apontam inúmeras evidências desta especificidade cultural (BORBA, 2005; CORSARO, 2005). Eles sustentam a idéia de que as culturas da infância adquirem certa autonomia a partir das formas próprias que as crianças têm de interpretar, representar e agir sobre o mundo.

Enunciada nesse cenário, a questão central do estudo toma corpo e adquire precisão: ***Como as crianças produzem cultura enquanto brincam no recreio escolar?***

Para encontrar respostas a essa pergunta, uma delimitação precisa do campo de pesquisa se impôs. Se, por um lado, o recreio escolar constitui-se como um espaço repleto de evidências das ações e do convívio das crianças entre si, por outro, sua dinâmica e o acelerado fluxo de acontecimentos em um intervalo de tempo tão curto dificultam a opção por uma abordagem ampla. Não haveria como selecionar dados significativos para este tipo de análise tomando o recreio em sua totalidade, uma vez que as evidências haveriam de surgir justamente na intimidade dos grupos. Seria imprescindível, portanto, encontrar situações específicas, ou casos representativos, em que essas evidências poderiam ser colhidas.

Esse problema foi constatado durante a pesquisa de campo, especialmente quando ela passou a integrar, como um dos procedimentos metodológicos, a produção de um documentário audiovisual (anexo). As formas de imersão no campo oportunizadas por esse procedimento direcionaram a pesquisa a núcleos definidos de brincadeiras que se repetiam no pátio escolar. A idéia de transformar em filme o registro videográfico das observações e das entrevistas surgiu diante da intenção de ampliar as frentes de compreensão do objeto em questão. Além de determinar as formas de imersão no campo e as ferramentas de investigação utilizadas, um documentário poderia provocar também uma ampliação da divulgação da pesquisa a públicos mais diversos.

Teorizar implica em recompor o objeto, ou recriar conceitualmente seu sentido, modelando a sua imagem. Submeter os dados às condições da linguagem videográfica significou, também, recompor o objeto, num esforço de recriá-lo conceitualmente. Antes de serem um retrato fiel da realidade, as

manipulações teórica e artística são formas particulares de compreensão e nomeação do real. Ambas sugerem diferentes escolhas que podem definir de modo ímpar as possíveis interpretações da realidade.

Embora a produção desse documentário esteja diretamente atrelada ao plano metodológico aqui adotado, ela apresenta também pretensões que esbarram em interesses didáticos e estéticos. Ele oferece respostas à questão enunciada acima, evidencia o labor estético da produção infantil, influencia a abordagem metodológica, mas não aprofunda conceitualmente a questão. Os procedimentos metodológicos adotados no campo levaram em conta, portanto, a dupla finalidade desta pesquisa: produzir um documentário estritamente atrelado ao objeto em questão e reunir os dados para subsequente análise dissertativa.

Durante as filmagens atreladas à produção do documentário tornou-se possível, aos poucos, avançar rumo à intimidade dos grupos. Diante da abordagem da câmera e estabelecendo uma espécie de parceria com a equipe de produção do vídeo, inúmeras crianças entusiasmaram-se em trazer à tona suas opiniões sobre as brincadeiras que florescem no recreio escolar, tal como lhes foi possível nomeá-las diante da intervenção causada pela equipe na escola.

Dentre dezenas de brincadeiras mapeadas durante as visitas iniciais, quatro foram selecionadas para serem observadas e analisadas: **Chocopito, Mãe Polenta, Polícia e Ladrão** e a **Dança**. Os dados obtidos nesses quatro núcleos lúdicos forneceram indícios sobre o modo autoral como as crianças realizam, processam e produzem cultura, portando-se como atores sociais co-realizadores de sua socialização. Tendo como ponto de partida os relatos das crianças, buscou-se compreender na **invenção das brincadeiras** as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- ***Como as crianças selecionam elementos do seu cotidiano e a partir deles inventam brincadeiras?***
- ***O que caracteriza as brincadeiras de recreio escolar como manifestações das culturas infantis?***

Na tentativa de compreender como as crianças produzem cultura enquanto brincam no recreio escolar, este estudo lança-se, pois, ao desafio de contribuir com a reflexão sobre o tema das culturas infantis. A pesquisa aponta a escola como um espaço de perpetuação das **tradições lúdicas infantis**²³, o recreio como um **território das crianças** e as brincadeiras como um de seus **modos de vida**. Por fim, destaca a influência da cultura escolar na produção das culturas infantis, discutindo o papel da instituição e dos profissionais da escola no que se refere ao reconhecimento das especificidades da infância.

²³ Faria (1999), com base em Miranda lembra que, já nos anos trinta, “no Congresso Internacional do Folclore, realizado em Paris, uma das seções de folclore descritivo (na subseção de tradições e literaturas orais) era **A criança como portadora de tradições**” (Faria, 1999, p. 48)

CAPÍTULO 2 – NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS A HUMANIDADE SE REVELA

*O folclore é uma cultura; ora, não se pode compreender a cultura, separando-a do grupo social que ela exprime. Estamos entre os que acham que a descrição pura e simples do material, a pesquisa das fontes e das origens não são suficientes, porque o folclore tem uma função e uma vida, ele representa um papel. Por conseguinte, querendo penetrá-lo, em lugar de permanecer na crosta exterior das sobrevivências do passado, é preciso recolocá-lo num meio social. O folclore não é uma simples curiosidade ou um trabalho de erudição, é uma ciência do homem – não deve portanto esquecer o homem, ou melhor, neste caso, a criança que brinca.*²⁴
Roger Bastide²⁵

Esta revisão de estudos realiza uma aproximação entre o pensamento de autores de diferentes áreas do saber, como a sociologia, a psicologia e a filosofia. Apesar de estar centrada numa discussão que predominantemente se perpetua no campo das ciências sociais, ela não abre mão de se enveredar por caminhos multidisciplinares. O brincar é um tema bastante abordado em pesquisas educacionais, especialmente no campo da psicologia, cujos estudos incidem mais sobre aspectos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem do que sobre as configurações culturais que impactam a vida social das crianças. No entanto, tratando-se de infância, e no que se refere aos assuntos aqui em questão, algumas contribuições, especialmente da psicologia, foram fundamentais na composição do objeto de estudo.

Apropriando-se de conceitos como os de **desenvolvimento cultural** (PINO, 2005; VYGOTSKY, 1991), **culturas infantis** (FLORESTAN FERNANDES,

²⁴ Esta citação pode ser encontrada no prefácio escrito por Roger Bastide ao capítulo segundo do livro **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**, de Florestan Fernandes (2004).

²⁵ **Roger Bastide**, sociólogo francês, fez parte em 1938 da missão de professores europeus à recém-criada Universidade de São Paulo. Foi professor de Florestan Fernandes, referência central dessa pesquisa, na cadeira de Sociologia I do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Na França, foi apenas a partir de 1950 que a área das Ciências Sociais adquiriu uma formação específica. Sendo assim, Bastide fez parte de uma geração de sociólogos franceses autodidatas (QUEIROZ, 1994, p. 219).

2004; SARMENTO, 2002), **cotidiano** (HELLER, 2008; AZANHA, 1992, EZPELETA E ROCKWELL, 1989), **cultura lúdica** (BROUGÈRE, 2006; SOUZA E SALGADO, 2008), **folclore** (FLORESTAN FERNANDES, 2003, 2004; BASTIDE, 1959; ANDRADE, 1982), esta revisão de estudos busca fornecer subsídios de análise ao material empírico levantado.

Para favorecer a análise dos dados, a revisão procurou compreender a dimensão social do brincar e as brincadeiras como resultado de um processo de produção cultural diretamente atrelado à capacidade das crianças de intervirem no mundo. O texto discute as motivações do comportamento lúdico e os fundamentos do brincar, caracteriza a função das brincadeiras tradicionais no contexto escolar e define um quadro teórico norteador do conceito de culturas da infância.

2.1 Os fundamentos do brincar e o desenvolvimento infantil

No início da experiência social de todo ser humano encontra-se uma intensa busca pelo pertencimento de tudo o que está à volta. A realidade em torno é tomada pelas mãos, pela boca, pelos olhos e ouvidos. A concretude das coisas que estão ao alcance do bebê é percebida pelas vias sensoriais, antes que haja qualquer nomeação ou significação do real. Mas logo, o domínio sobre os objetos se intensifica e, na consonância entre o amadurecimento biológico e o aprimoramento das relações interpessoais, inicia-se o processo de **desenvolvimento cultural da criança**²⁶. Nesse momento, duas funções se interpenetram, incidindo uma sobre a outra, a biológica e a cultural. A ação que uma exerce sobre a outra atua no desenvolvimento integral do indivíduo, porque

De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas (PINO, 2005, p.31).

²⁶ Pino (2005) utiliza os estudos de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento cultural da criança.

Essa relação entre funções biológicas e culturais, além de ser passível de verificação empírica, especialmente nos comportamentos de bebês e no estudo das psicopatias, parece estar fundamentada na base da experiência social humana. O que constitui o ser humano não é apenas o fato dele produzir cultura, mas também o fato de ser um produto dela. Geertz (1980), apoiado num ramo específico da antropologia, a paleontologia humana, ao questionar a teoria do ponto crítico²⁷, afirma que

a maior parte da expansão cortical humana seguiu, e não precedeu, o “início” da cultura. Na teoria do “ponto crítico” considerava-se o homem já mais ou menos completo, pelo menos neurologicamente, antes de se iniciar o desenvolvimento da cultura, uma vez que a capacidade biológica de adquirir cultura era uma questão de tudo ou nada. Uma vez alcançada esta totalmente, o resto foi uma mera adição de novos costumes e desenvolvimento de outros mais antigos. A evolução orgânica prosseguiu até chegar a um certo ponto, e então, uma vez franqueado o “Rubicão cerebral”, iniciou-se a evolução cultural, processo autônomo por si só, e independente de ser ou não produtor de alterações posteriores do sistema nervoso. O fato de assim não ter acontecido, segundo se julga, do desenvolvimento cultural se verificar muito antes de terminar o desenvolvimento orgânico, tem uma importância fundamental para a nossa noção da natureza do homem. Ele converte-se agora, já não só no produtor de cultura, mas também, num sentido biológico específico do termo, no seu produto. [grifos do autor] (GEERTZ, 1980, p. 03).

Esses aspectos, que dizem respeito ao desenvolvimento biológico e cultural tanto da humanidade ao longo de seu curso, quanto de cada ser humano em sua trajetória pessoal, podem ser notados durante os primeiros meses de vida do bebê. O aprimoramento do aparato sensório-motor é em parte mediado pelas circunstâncias de aprendizagem que o meio social disponibiliza, ou impõe. Junto disso, destaca-se também aquilo que é expressão das necessidades básicas da criança e que se manifesta, por exemplo, quando ela sente fome, dor, e chora. Nesta relação entre o que ela necessita e o que é disponibilizado pelo meio, a criança estabelece um circuito de informações por intermédio do qual realiza uma progressiva apropriação da cultura. Pino (2005) define este circuito modelador do

²⁷ Teoria inicialmente proposta por Alfred Kroeber, que prevaleceu durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, pela qual se acreditava que a capacidade de produzir cultura foi uma conquista humana repentina. Em um momento específico na evolução biológica da espécie humana, diante de uma alteração orgânica, o homem passou a ter a condição cultural. (Geertz, 1980).

desenvolvimento humano como sendo a introdução do ser humano no mundo da cultura:

Uma resposta bastante plausível e em consonância com a realidade humana é que a sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como sinais dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda o ignora. Cria-se dessa forma um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro. É por intermédio desse circuito inicial de comunicação, o qual irá ampliando-se cada vez mais, que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens; um universo que funciona com formas muito complexas de comunicação-expressão, como é o caso da fala. Os intercâmbios da criança com o meio cultural tornar-se-ão cada vez mais intensos, permitindo-lhe uma progressiva apropriação da cultura (PINO, 2005, p. 157).

Na medida em que a atividade de exploração do mundo a sua volta se especializa, uma mudança radical ocorre no comportamento do bebê (VYGOTSKY, 1991). Essa mudança é caracterizada especialmente por uma nova forma de exploração da realidade concreta, o **brincar**, que lentamente exige o estabelecimento de formas de comunicação mais precisas, porque a brincadeira, seja qual for a sua ordem e origem, pressupõe “a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (BROUGÈRE, 2006, p.99). Além disso, ao brincar, a criança obrigatoriamente aprenderá a “compreender, dominar, e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações” (BROUGÈRE, 2006, p. 98).

É compreensível que nessa fase a criança não detenha, ainda, condições precisas de expressar consciência sobre o sentido que as coisas adquirem para ela durante as brincadeiras. Sua inserção no universo lúdico é lenta, progressiva e depende diretamente das motivações que ela descobre a sua volta. Os estímulos do ambiente influenciam nesta inserção e é diante dos outros e com os outros que se torna possível aprender a brincar. O papel que os adultos exercem nesta fase é substancial e regula o aprimoramento das funções biológicas e culturais, porque é principalmente com eles que o bebê interage. Até essa fase, que compreende os dois primeiros anos de vida, são muito intensas as interações

da criança com aqueles que guardam a sua proteção e lhe atendem nas suas necessidades básicas de sobrevivência.

Há diferenças profundas, por exemplo, entre o que um bebê de alguns meses de idade faz ao explorar o mundo a sua volta e o que uma criança de três anos opera ao brincar. As diferenças podem ser notadas especialmente pela capacidade que a de três anos demonstra na apropriação do significado das coisas e na produção de sentidos. Diferente daquela, esta poderá brincar períodos mais longos a fio, com outras crianças ou até sozinha, sem requerer necessariamente a presença de um adulto. Isso mostra como o brincar é resultado de um fenômeno de aprendizagem e se especializa na medida em que a criança intensifica sua relação com os outros:

*É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. **A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem** (grifo meu). A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria (BROUGÈRE, 2006, p. 97).*

A partir dessa idéia, é possível caracterizar melhor o que é uma **brincadeira**. O que diferencia a atividade de descoberta comum aos bebês das atividades lúdicas que supõe uma estrutura definida por regras é, portanto, a capacidade que as crianças adquirem de **simbolizar o real**. É apenas quando se torna possível produzir significados para as ações, para os objetos, ou para a relação com os objetos e com os outros, que o brincar passa a ser a ferramenta primordial de confrontação com a realidade. Antes disso, não há sentido chamar de brincadeira a atividade empreendida pela criança:

É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Porém, é certo que os adultos brincam com a criança. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas

*descobertas. Ao querer chamar de **brincadeira** (grifo meu) o conjunto da atividade juvenil, perdemos a própria especificidade desse comportamento (BROUGÈRE, 2006, p. 98).*

Assim, nas brincadeiras de uma criança por volta dos três anos de idade já se pode enxergar com certa facilidade a presença do processo de simbolização. A produção de significados, que poderia ser vista mesmo antes do surgimento da linguagem falada, através do choro, dos gestos e das expressões, intensifica-se na medida em que a criança adquire domínio sobre as linguagens que lhe são acessíveis, como a fala, a música, o movimento gestual, a escrita, o desenho, etc. O brincar tem relações diretas com a capacidade de abstração e de expressão, pois brincar é, entre outras coisas, uma forma de representar e recriar a realidade:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza (HUIZINGA, 2005, p. 07).

Ao dominar certas formas de representar a realidade e interferir nela, torna-se possível brincar. A representação da realidade e a possibilidade de transformá-la impulsionam o sujeito na direção da brincadeira, porque por intermédio dela, ele descobre a construção de outro mundo, que não é mais aquele mundo cuja apreensão se dá apenas pelas vias sensoriais e motoras. Trata-se agora de algo distinto, um novo modo de existência que as coisas adquirem para quem as contempla e para quem delas faz uso.

Este modo de existir compõe o mundo simbólico que constitui a cultura, mas o fato de a cultura ser composta pelas convenções que os seres humanos criam ao longo de sua história cultural, não a destitui de sua materialidade, nem a desgarra da objetividade que é intrínseca à sua natureza. Por maior que seja a subjetividade das representações culturais, ainda assim, a cultura em si nunca poderá ser destituída de seus aspectos objetivo e material.

Dizer que as coisas são nossa representação não significa que elas sejam simples quimeras, ilusões ou meros efeitos de linguagem, o que negaria o valor real e objetivo do conhecimento (o comum e o científico). Significa, isso sim, que, ao olhar as coisas, o olhar confere-lhes um modo de existência, o simbólico, diferente do que lhes é dado pela natureza (PINO, 2005, p. 25).

Deste modo, torna-se possível dizer que, enquanto brinca, o ser humano processa e realiza a cultura, pondo em movimento seus elementos constitutivos, dinamizando relações e reformulando saberes.

A brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2006, p. 99).

De um modo geral, aos olhos dos adultos, esta mutação do sentido da realidade nas brincadeiras infantis parece ser provida por um ilógico e constante fazer de conta. Sem dúvidas, brincar implica em deslocar-se para um campo de experimentação que se difere daquele no qual a maioria dos adultos se acostuma a viver. Assim, aos olhos dos adultos, as crianças parecem viver um mundo a parte, cheio de personagens alheios à vida real e, quanto menor a criança, menos séria e menos importante parece ser a atividade que ela realiza.

Mas se a ludicidade é a ferramenta maior pela qual as crianças se defrontam com o mundo e, se nas suas brincadeiras coexistem inúmeras regras e convenções que norteiam as relações das crianças entre si, então este mundo fantasioso ao qual se vinculam as ações das crianças não é tão diferente daquele experimentado pelos próprios adultos. Qualquer atividade humana apresenta esta ambigüidade que lhe garante, ao mesmo tempo, um trânsito entre a realidade e a fantasia. Huizinga (2005, p. 11) afirma que:

o jogo não é vida 'corrente' nem vida 'real'. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta ou quando está só brincando.

O jogo, a brincadeira, a fantasia são, para Huizinga (2005), componentes de uma mesma natureza cultural, comum tanto nas crianças quanto nos adultos.

Essa evasão da vida real pode, com frequência, ser notada na vida de um adulto em diversas frentes de seu cotidiano, como, por exemplo, assistir a um jogo de futebol ou novela, jogar baralho, ir à igreja etc.

Sarmiento (2005) questiona esta noção que, ao comparar o pensamento infantil com o pensamento adulto, atribui ao primeiro um deficit. Em sua análise, o autor revela que não se trata de um deficit e sim de uma capacidade, cuja expressão é humana e não apenas infantil, porque

Ao contrario da idéia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo assim uma “capacidade estritamente humana” [grifo do autor] (Harris, 2002), mas que é radicalizada pelas crianças. É, portanto, da ordem da diferença e não do deficit que falamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com os adultos. (SARMENTO, 2002, p. 03).

É relativamente fácil perceber entre as crianças que, por mais estruturada e fixa que seja uma brincadeira, ainda assim haverá uma tendência em realizá-la adaptando, acrescentando ou inventando elementos novos. Isso sem falar naquelas brincadeiras que partem de algo completamente inusitado, novo, como juntar folhinhas no chão e transformá-las em foguetes espaciais. Para as crianças, fantasiar significa colocar temporariamente ao alcance das mãos, dos olhos e do coração inúmeras experiências que até aos adultos mais criativos seria difícil viver. Mas esta condição da fantasia não reduz o brincar apenas à experiência do fazer de conta:

A criança normal começa a fantasiar a partir de algum segmento de realidade mais ou menos corretamente observado, que lhe pode provocar ansiedades ou necessidades tais que ela seja carregada de roldão por elas. As coisas com frequência se tornam tão misturadas na sua mente que ela não é capaz, em absoluto, de classificá-las. Mas alguma ordenação é necessária para a criança voltar à realidade sem ser enfraquecida ou derrotada, mas fortificada por esta excursão nas suas fantasias. (BETTELHEIM, 1980, p.77)

Bettelheim (1980) acredita que a fantasia compensa a falta de maturidade no pensamento da criança pequena e com isso contribui para seu desenvolvimento. A partir da análise dos contos de fadas, ele verifica que a

suspensão temporária da lógica desloca o pensamento da criança para uma situação fantástica, permitindo que a fantasia predomine por um tempo, sem que a criança fique presa a ela permanentemente. Ele constata que *“tendo levado a criança numa viagem a um mundo fabuloso, no final o conto devolve a criança à realidade, da forma mais reasseguradora possível”* (BETTELHEIM, 1980 p. 79).

A análise de Bettelheim (1980) é aplicável também às relações que as crianças estabelecem com a dramaturgia comum a tantas brincadeiras coletivas. Os textos das parlendas, assim como as letras das cantigas de roda e dos jogos de mãos sugerem, necessariamente, a quem com eles brinca, essa evasão da vida real.

É evidente que a fantasia perpassa as ações das crianças, ordena parte de suas escolhas e orienta algumas de suas decisões. Seja qual for e como for a brincadeira, quem a inventa ou quem a executa terá sempre como ponto de partida um interesse por algo que não se pode ter senão brincando. Por isso, o elemento central das motivações de quem brinca pode não estar apenas na brincadeira em si, mas também em tudo aquilo que ela permite alcançar. O que as crianças constroem enquanto brincam não é apenas fantasia. Suas ações podem ter motivações profundas e se originar a partir de um complexo jogo de relações que envolvem as expectativas dos outros com os quais ela convive e dos quais ela depende. Talvez isso explique porque, *“contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”* (SARMENTO, 2004, p. 25)

Se, por um lado, fazer de conta a transporta para locais desejados, disponibiliza temporariamente objetos nunca antes alcançados e a torna personagem central de um mundo por ela reinventado, por outro, é também fazendo de conta que a criança se depara com inúmeras situações reais e experimenta a vida tal como ela pode ser.

Uma criança que brinca com seus bonecos, estabelecendo fantasticamente relações de parentesco com eles, não está apenas vivendo uma fantasia. Ao supor uma relação qualquer com certo objeto, ela submete o seu comportamento às regras que esta relação exige. As regras não são apenas experimentadas, mas também incorporadas ao seu comportamento. A fantasia, que parece tomar conta da ação, é, na verdade, a base sobre a qual uma realidade se instaura. O

comportamento que ela estabelece ao assimilar as regras do brincar é real, visível, palpável.

Para brincar é preciso reunir esforços, é preciso se dedicar a algo. Qualquer brincadeira implica em um determinado comprometimento e quando este comprometimento se esgota, esgota-se também a brincadeira. Ninguém poderá se comprometer, a gosto, com algo que não lhe diga respeito ou que não grave dentro de sua atmosfera de interesses. As motivações centrais de quem brinca podem extrapolar a simples curiosidade em executar a brincadeira ou manipular o brinquedo, revelando os campos de imersão cultural nos quais a criança gravita. De modo geral, o pertencimento social e as experiências afetivas das crianças servem como matéria prima na construção das formas lúdicas diante das quais as relações sociais das crianças entre si surgem. Por isso é tão comum as crianças inventarem brincadeiras de acordo com motivações específicas de cada situação em que se envolvem, assumindo personagens diversos e submetendo o conceito original dos objetos e lugares às suas necessidades de brincar. Um sofá se transforma rapidamente em um ônibus, bolas podem virar bombas, um pneu vira disco voador.

Além da natureza inventiva própria da atividade lúdica, é importante considerar também a existência de certos centros de interesse infantil que podem estar tão bem localizados na estrutura de algumas brincadeiras que, diante delas, as crianças encontram a possibilidade de seguir exatamente as regras do jogo sem que suas motivações se percam. Essas brincadeiras, em geral, apresentam em sua composição contribuições de inúmeras gerações. Elas são lapidadas lentamente, a partir de adaptações diversas que os grupos realizam, até se cristalizarem em formatos dotados de uma sofisticada síntese de recursos lúdicos que se universalizam. São essas as brincadeiras que aqui se vão chamar tradicionais, porque perpassam os tempos mantendo sua estrutura básica e porque assimilam novos elementos de acordo com as adaptações convenientes em cada contexto. As brincadeiras tradicionais, portanto, contêm certos elementos lúdicos que tendem a uma universalidade, uma vez que podem servir a interesses de crianças muito distantes entre si, geograficamente, culturalmente e temporariamente.

2.2 O amplo sentido do termo brincadeiras tradicionais

A prática das brincadeiras tradicionais da infância, durante os intervalos de recreio das escolas brasileiras, poderá ser amplamente notada por qualquer visitante que dedique um pouco de seu tempo à observação do cotidiano destas instituições. Basta ao visitante recordar de seu tempo de escolarização para que logo alguma *parlenda*²⁸ ou *brincadeira de roda* lhe surja à lembrança. É um fato conhecido o costume que as crianças têm de perpetuar brincadeiras tradicionais, aquelas cuja estrutura é tão contagiante que percorre gerações via transmissão oral e atravessa séculos sem perder seu encanto. São expressões culturais da infância que encontram no dia a dia da escola um terreno fértil para sua transmissão e renovação, sejam elas inicialmente trazidas pelas crianças, ou propostas como atividade pelos profissionais da escola.

Se percorrêssemos o território nacional perguntando aos nossos conterrâneos se conhecem as brincadeiras típicas da primeira infância como, por exemplo, ***Ciranda cirandinha, A canoa virou e Pirulito que bate-bate***; ou as parlendas: ***Um, dois, feijão com arroz*** e ***Hoje é domingo, pede cachimbo***, certamente as respostas seriam positivas e repletas de descrições interessantes. Seria difícil encontrar alguém que não tenha dito algum dia *Batatinha quando nasce se esparrama pelo chão*. Também seriam familiares as brincadeiras das crianças maiores, que estão nos primeiros anos do ensino fundamental, como os ***Jogos de mãos***, o ***Pula-corda cantado***, os ***Pega-pegas***, o ***Bater figurinhas*** e a ***Bolinha de gude***.

Por mais difícil que seja localizar a origem destas brincadeiras e mapear a sua distribuição, podemos concordar de imediato que elas nos são muito familiares e que há alguns séculos acompanham o desenvolvimento de nossas crianças. Podemos dizer que, de um modo geral, elas fazem parte da nossa cultura.

²⁸ Parlendas são manifestações lúdicas, expressões da linguagem que se caracterizam pela valorização rítmica dos versos que as compõem. Elas podem ser divididas em inúmeras modalidades como os trava-línguas, as quadrinhas, os brincos, as mnemonias, os provérbios, os verbetes, as piadas, as latrinárias e os ditados (MELO, 1979). Heylen (1987, p. 33) comenta que em contato com a parlenda “a criança pequena se inicia no conhecimento da língua materna e dá os primeiros passos básicos para a comunicação verbal”.

As brincadeiras tradicionais podem ser entendidas como bens culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, pois mesmo diante de fortes aspectos regionais e contemporâneos que as constituem, mantêm certa universalidade, sendo transmitidas principalmente pela oralidade e adquirindo com o tempo sua marca de anonimato (KISHIMOTO, 1993).

Esta pesquisa demonstra especial interesse pelo termo **brincadeira tradicional**. Apesar deste estudo não ser específico sobre as brincadeiras tradicionais, ele se utiliza de referências importantes obtidas na análise delas. Isso porque, nelas, é singular a forma como se torna possível assinalar as **influências sociodinâmicas**²⁹ do brincar. As brincadeiras tradicionais são construídas e transmitidas em um processo sociodinâmico, através do esforço contínuo de crianças e adultos pertencentes a diferentes gerações. Para que existam não é preciso, necessariamente, que haja um programa, um projeto ou uma intervenção pedagógica. Elas fazem parte da cultura popular e “preenchem uma função social” como definiu Florestan Fernandes (2004), ou “preenchem a dinâmica da vida social”, conforme escreveu Kishimoto (1993). É este o ponto que mais interessa nesta pesquisa: o brincar diante das **influências socializadoras**³⁰ da brincadeira. Por isso, destacou-se aqui o universo das brincadeiras tradicionais e tornou-se necessário definir melhor o termo.

Florestan Fernandes (2004) se refere às brincadeiras tradicionais utilizando, com frequência, a expressão **folgado folclórico infantil**, enquanto que Kishimoto (1993) adota **jogo tradicional infantil**. Educadores, de um modo geral, utilizam o termo **brincadeira** mas, devido ao recente acesso a inúmeros materiais pedagógicos e CD's que compilam estas brincadeiras, eles fazem uso também do termo **brinquedo**, este referindo-se não apenas ao objeto físico, mas às brincadeiras em si, como é o caso dos **brinquedos cantados**.

Em função de questões intrínsecas ao processo de tradução dos textos e conceitos, na obra de Vygotsky (1991), em língua portuguesa, o termo brinquedo aparece de modo mais genérico, como uma forma de atividade humana que se distingue das demais, do trabalho, por exemplo. Fruto também das opções dos

²⁹ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004).

³⁰ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004).

tradutores, os termos utilizados revelam um esforço de representação daquilo que repousa sobre os conceitos dos autores.

É possível, entretanto, estabelecer três importantes traços inerentes à atividade lúdica infantil. Esses traços podem ser entendidos como formas de organização do brincar e eles apresentam diferenças que podem ser visualizadas a partir das definições dos termos **jogo**, **brincadeira** e **brinquedo**. Para Brougère (2006), brinquedo é o suporte para a brincadeira, o que sugere a materialidade do objeto com o qual a criança brinca. Uma boneca, um carrinho, uma bola ou um galho de árvore podem ser suporte para uma brincadeira. O **brinquedo** também carrega em si uma gama de significações sociais que conduzem a atividade para determinados rumos. O termo **jogo** pode ser entendido como aquela atividade que segue uma estrutura de regras mais definidas, uma sequência mais ou menos rígida de etapas, uma lógica que se repete. A **Amarelinha**, o **Caçador**³¹, a **Cabra-Cega**, a **Roda cutia** e a **Dança das cadeiras** são atividades que delineiam o formato da ação lúdica. Vê-se, aí, que o jogo também é um suporte para a brincadeira, uma vez que sua estrutura guia a atividade, mesmo que não ofereça a materialidade de um brinquedo.

Mas e o termo **brincadeira**, então, a que se refere? A brincadeira é aqui entendida como a atividade lúdica em si, a ação abrangente que pode encontrar no jogo, ou no brinquedo, um suporte para se desenvolver. Mas a brincadeira pode ir além do suporte, convertendo-se numa experiência que embrenha-se no imaginário, no improviso, no não definível, na arte. Assim, ao encontrar uma bola (o brinquedo), um grupo de crianças poderá praticar o **Caçador** (o jogo), mas a brincadeira (a ação lúdica) permitirá que tanto o brinquedo, quanto o jogo sejam remodelados de modo que, se as crianças quiserem, poderão alterar os rumos da atividade e ajustar as condições lúdicas aos seus mais íntimos interesses. A bola poderá ser uma bomba e o jogo, um campo de batalha em cujo espaço começam a brotar elementos dramáticos frutos da mais indefinível improvisação criativa.

A atividade lúdica colocada em foco aqui é, sim, aquela que mantém relações com o que se pode definir como atividade tradicional ou folclórica, porém

³¹ O Caçador é uma brincadeira esportiva, de quadra, que resulta de uma competição na qual duas equipes se enfrentam. Uma linha divide as equipes. Os participantes arremessam uma bola que, ao acertar o adversário do outro lado da quadra, provoca a sua exclusão. Ganha quem excluir primeiro todos os adversários. A brincadeira recebe outros nomes, como Queimada, ou Baleada, dependendo da região do país.

ela não é a única modalidade que permite assinalar o objeto que se quer tratar. Como o que está em questão neste estudo não é a natureza dos jogos, ou dos folguedos, ou dos brinquedos, mas os caracteres do brincar, é na ação das crianças enquanto brincam que repousa a preocupação da investigação. E essa ação será aqui nomeada apenas como **brincadeira**.

Não há como brincar sem estar diante de uma brincadeira mais ou menos estruturada. Mesmo que esta brincadeira surja da mais imediata e imprevista motivação, como transformar-se em **Homem aranha** durante o almoço e comer muito para ficar forte, ainda assim, rapidamente serão definidas as condições da brincadeira, suas sequências. Mas o brincar não depende de uma brincadeira que se configure em forma de folguedo folclórico ou de jogo tradicional. Esses dois termos adquirem, assim, um sentido mais restrito, pois se referem às atividades com uma estruturação previamente considerada, que se pode enunciar com certa facilidade mesmo antes do início da brincadeira. Nesse caso, o enunciado será o mesmo, ou ao menos parecido, nas mais diversas circunstâncias em que a brincadeira pode ser encontrada, pois quem brinca de **Escravos de Jó**, no sul ou no nordeste do Brasil, ontem ou há cinquenta anos, segue basicamente as mesmas regras³². Esse aspecto ajuda a caracterizar os elementos de uma tradição lúdica própria das culturas infantis.

Dessa forma, o termo brincadeira caracteriza-se por ser mais abrangente, sendo toda a atividade que se realiza enquanto se pode brincar. Já os termos jogo tradicional e folguedo folclórico condicionam à sua definição uma estrutura mais definida de regras, um suporte para brincar centrado em uma sequência básica e uma idéia de perpetuação e transmissão ao longo de um determinado tempo. O termo **brincadeira**, neste sentido, passa a incluir tudo aquilo que é inventado enquanto se brinca. Cabe, neste termo, tanto o que se faz durante a execução dos jogos ou folguedos tradicionais, que aqui serão todos tratados apenas como **brincadeiras tradicionais**, quanto o que se faz diante dos objetos que se pode chamar de brinquedos, e também o que se pode fazer nas atividades

³² Tive a oportunidade de comparar a forma de execução desta brincadeira em diversos contextos brasileiros, encontrando sempre peculiaridades locais, variações rítmicas e melódicas, diferenças nos textos e nas coreografias, como no caso da comparação entre a forma brincada em Campo Largo – PR e Urucuia – MG. Neste caso, mesmo diante das variações, a idéia central da brincadeira permanece a mesma.

de faz de conta, como brincar de casinha, de mãe e filho, de carrinho, ou ainda, de qualquer coisa que se queira.

Este estudo dirige-se, então, à constituição das brincadeiras, e essa constituição é entendida como fruto da ação das crianças diante das motivações pessoais e das situações sociais que lhes envolvem. Não é o repertório de brincadeiras tradicionais, nem de jogos modernos que interessa a este debate. O centro de interesse repousa na imagem das crianças brincando na escola durante o recreio. Se no recreio coexistem modalidades distintas de brincadeiras, se há nele um repertório farto de brincadeiras a identificar e se nele confrontam-se tendências, preferências, isso tudo pode ajudar a ilustrar a discussão. Mas é na interação coletiva e nas formas de parir as brincadeiras que assenta o olhar do pesquisador.

2.3 Origens de um patrimônio cultural infantil

Donde vem a brincadeira ***Roda cutia***? Quem inventou a ***Pipa***? Desde quando as crianças brincam de ***Esconde-esconde***? Este tipo de pergunta remete imediatamente a duas possibilidades: são as crianças ou são os adultos que inventam as brincadeiras? Não se trata de reduzir estas belas preocupações a tentativas de respostas exatas, mas sim provocar um delicioso debate. Algumas suposições podem ilustrar o quanto as crianças produzem enquanto promovem as suas brincadeiras.

Philippe Ariès em sua obra *História Social da Criança e da Família*, afirma que *“as crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras”* (ARIÈS, 1981, p.89). Esta idéia fica clara quando ele se refere aos brinquedos como o cavalo de pau e o catavento, ambos representações de antigas práticas sociais comuns a determinadas épocas e locais e que as crianças tendem a imitar. Mesmo que hoje não funcionem mais os moinhos de vento, e que o transporte motorizado substitua a montaria, o catavento e o cavalo de pau continuam sendo brinquedos usuais. Para ele, as brincadeiras tradicionais não só perpassam os tempos como também perpetuam significados comuns a determinadas tradições em desuso. Isso vale para inúmeros brinquedos e brincadeiras de origem remota que ainda hoje cativam as crianças.

Florestan Fernandes (2004), ao analisar o papel formador do folclore infantil e suas implicações na personalidade da criança, ressalta que o sentido dessa formação “*é conservador, pois significa a adoção de certas atitudes postuladas pela tradição, pelo já cristalizado e, por isso, [...] é uma espécie de imersão no sentido dos antepassados*” (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 219). No entanto, se por um lado, “*os traços adquiridos são, geralmente, idéias e representações elaboradas na própria sociedade*” (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 219), por outro, aquilo que aparece como resultado das brincadeiras não é fruto apenas da imitação. O autor reconhece que no interior dos agrupamentos infantis as crianças agem como **agentes** e **árbitros** humanos do que é certo ou errado, educando-se a si mesmas através dos elementos da cultura infantil.

Pesquisas recentes como as de Sarmiento (2002, 2004 e 2008) e Corsaro (2005, 2007 e 2009) evidenciam cada vez mais a capacidade das crianças de transformar criativamente os elementos que extraem da vivência social e aplicam em suas rotinas lúdicas. Sarmiento (2008) explica que as crianças não são apenas receptoras de uma determinada cultura, que lhes destina papéis sociais, “*mas operam transformações nessa cultura*” (SARMENTO, 2008, p.29), interpretando, integrando e impactando o tecido social com suas práticas.

Numa mesma perspectiva, Corsaro (2009, p. 34) afirma que “*as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses*. Seu conceito de **reprodução interpretativa**³³ inverte a lógica tradicional que sustenta a idéia de socialização, posicionando as crianças como atores sociais co-produtoras de seu desenvolvimento. Suas pesquisas demonstram o processo de **apreensão criativa**, através do qual as crianças não só internalizam cultura, como também produzem. Corsaro (2007) encontra no termo **culturas de pares**³⁴ uma definição precisa para as formulações engendradas pelas crianças em suas culturas infantis. É extremamente

³³ Este conceito define o modo não passivo pelo qual as crianças absorvem e produzem cultura, para além de uma imitação do mundo adulto (MUELLER & CARVALHO, 2009)

³⁴ Pares, nesse caso, não significa duplas. Em entrevista realizada por Mueller (2007), Corsaro sintetiza o conceito: “*com cultura de pares, estou falando de crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia* (MUELLER, 2007, p. 275).

significativa a sua idéia de que as crianças, “em suas culturas de pares, são influenciadas por e influenciam as informações do mundo adulto” (CORSARO, 2007, p. 274).

A partir disso, é possível dizer que existe um fator intrínseco à ação da criança afetando continuamente o conteúdo das representações sociais situadas no interior de uma brincadeira. A singularidade de sua subjetividade, alicerçada nos interesses de grupo, pode impactar tanto o formato da brincadeira quanto os significados que a estruturam. Além disso, devido a sua existência duradoura como elemento da brincadeira, os papéis sociais representados podem ser continuamente reinterpretados. Ao se deparar com outras crianças brincando, a criança descobre um conjunto de significações que já é resultado das inúmeras sínteses geradas pela atuação dessas outras crianças, e de outras ainda, antepassadas dessas. A brincadeira preserva as funções sociais que nela se expressam, mas, com o tempo, despersonaliza os papéis ali representados.

Para Florestan Fernandes (2004), apesar de obedecer aos padrões de comportamento e preservar o conteúdo social que se atrela a uma determinada função social,

[...] a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos para não lembrar nenhuma pessoa designável a dedo, A, B ou C. Nos folguedos “Papai e Mamãe” (grifos do autor), por exemplo, a criança não imita o pai ou a mãe, mas executa as funções que lhe são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 218).

Ao comentar a origem das composições do folclore infantil brasileiro e sua ligação com antigos romanceiros, modinhas, canções e danças coreográficas portuguesas, própria dos círculos dos adultos, ele atribui à ação das crianças a continuidade de inúmeras tradições, pois os grupos infantis garantem a sua transmissão de geração à geração. Em sua pesquisa, realizada na década de quarenta na cidade de São Paulo, ele encontra nos grupos infantis de bairro uma diversidade de manifestações lúdicas, folclóricas, próprias de uma época em que a rua era, também, lugar para brincar e a criança estendia suas ações a espaços sob menos vigília e orientação do adulto. Com base em suas observações,

Florestan Fernandes (2004) afirma que a grande maioria dos elementos que constituem as culturas infantis tem origem na cultura do adulto, pois *“são traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p.215).

Corroborando com a idéia de que há um sentido conservador nas práticas sociais das crianças e que seus bens culturais preservam traços culturais de tradições longínquas, Mário de Andrade, em artigo publicado em 1928 sobre a influência portuguesa na música infantil, descreve como as fontes portuguesas da música brasileira se enfraqueceram, ou desapareceram, mas que *“onde elas inda permanecem mais facilmente reconhecíveis é nas cantigas-de-roda infantis do Brasil”* (ANDRADE, 1963, p.81).

Há, de fato, um sentido conservador expresso pela perpetuação de uma tradição lúdica inerente à ação das crianças. Analisar a origem do que hoje se pode encontrar nas brincadeiras que surgem nos recreios escolares significa supor certas influências remotas e cruzá-las com as motivações atuais, coerentes com as influências sociodinâmicas que definem o convívio nos agrupamentos infantis da atualidade.

Tomando-se o exemplo das danças de roda infantis, é possível localizar uma origem destes conteúdos reconhecidamente infantis na perpetuação de uma prática que inicialmente se deu pelo convívio e imitação dos costumes de adultos, mas que adquiriu, ao longo de inúmeras interações das crianças entre si, aspectos autônomos. As danças de roda infantis podem ter se originado a partir da imitação das danças de roda do adulto. Mas imitação, aqui, não significa dizer que as crianças apenas observam distante aquilo que os adultos fazem e só depois reproduzem. No passado era comum às crianças participarem das danças coletivas de sua comunidade, pois não havia uma distinção tão clara entre as coisas de criança e as coisas de adulto. Como bem lembra Áries (1981, p. 88), no passado *“não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos”*.

Algumas danças de roda infantis, que hoje são brincadas por crianças em praticamente todas as regiões do Brasil, mantém a mesma estrutura que tinham

no século XIX. Durante as incursões prévias³⁵ que estimularam esta pesquisa, foram recolhidos alguns exemplos de brincadeiras de roda com pessoas que viveram sua infância nas décadas de vinte e trinta do século passado e que as haviam aprendido com seus pais e seus avós. Comparando as melodias, textos e coreografias dessas danças, tornou-se possível afirmar com certa segurança que, nos últimos cento e cinquenta anos, brincadeiras como ***Ciranda Cirandinha***, ***A canoa virou*** e ***Eu entrei na roda*** são realizadas por diferentes gerações de crianças mantendo sua estrutura básica. A partir da análise dos trabalhos de folcloristas e sociólogos acerca dos folguedos populares do Brasil (ANDRADE, 1963; FLORESTAN FERNANDES, 2004; LIMA, 1962; MELO, 1979; CASCUDO 2001), reúnem-se, também, fortes indícios de que este tipo de brincadeira perpassa os séculos e que algumas, como ***Atirei o Pau no Gato***, podem ter chegado ao Brasil junto com os portugueses, sofrendo seguidas atualizações até os dias de hoje.

Diante desses casos, é conveniente supor que a idéia de Áries (1981) explica em parte a origem de algumas brincadeiras tradicionais. A dança realizada por meio de uma coreografia coletiva consagrou-se durante muitos séculos e apenas no século XVIII passou a ser, lentamente, substituída pela dança em pares. Mesmo que hoje, entre os adultos, a dança de roda se restrinja apenas a contextos específicos, como é o caso dos folguedos populares de natureza folclórica, ainda assim, as crianças realizam algumas coreografias de roda que eram dançadas em tempos mais remotos.

Áries (1981), quando se refere ao espírito de emulação³⁶ dos pequenos, que os leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala, propõe uma explicação para a origem do repertório de brincadeiras tradicionais. As crianças inventam as brincadeiras a partir de certas experiências que vivenciam. Se estas experiências advêm de seu convívio com os adultos, a invenção da

³⁵ Antes de iniciar a pesquisa nos intervalos de recreio das escolas, realizei coletas de brincadeiras infantis com meu Tio avô Otávio do Reis, que aos 90 anos de idade lembrava-se de inúmeras brincadeiras de sua infância. Pude também recolher repertório junto às famílias de foliões de reis no norte de Minas Gerais, local onde pesquisei manifestações populares de 2000 a 2006. Além disso, em 1998, entrevistei e tive acesso a uma parte do acervo da Senhora Roselys Roderjan, que foi membro da comissão paranaense de folclore e possuía inúmeros registros dos modos como as brincadeiras de roda eram praticadas em sua infância.

³⁶ Emulação significa “sentimento que leva a igualar ou a superar alguém; rivalizar, disputar a preferência” (Fonte: www.jangadabrasil.com.br/julho/vocabout.htm).

brincadeira é caracterizada pela adaptação que reduz à sua escala o roteiro do jogo. Assim, aquelas práticas, lúdicas ou não, realizadas no passado por adultos e que, muitas vezes, faziam parte de cerimônias religiosas comunitárias, foram perdendo seu *“simbolismo religioso”* e seu *“caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual”* (ARIÉS, 1981 p. 89). Elas foram transferindo-se ao círculo das crianças por aceitação (FLORESTAN FERNANDES, 2004).

Mas se isso explica a presença de brincadeiras antigas no repertório atual das crianças, como entender, então, o surgimento das brincadeiras mais atuais, que também se repetem e se cristalizam? Um dado essencial que explica tanto a perpetuação das brincadeiras antigas quanto o surgimento das mais recentes é o de que as crianças realizam constantes adaptações dos saberes que repassam entre si. Ao brincar, elas se deparam com a necessidade de realizar atualizações na brincadeira, que são condicionadas pelas transformações cotidianas às quais a realidade social se submete. Sem atualizações, certas brincadeiras poderiam perder a razão de ser, poderiam não mais preencher as funções sociais que outrora lhe cabiam, chegando, inclusive, a desaparecer. A atribuição que cada brincadeira possui se transforma e, a partir de novas aquisições de elementos do meio social, as crianças remodelam a sua estrutura. Florestan Fernandes (2004), que vê nas brincadeiras das crianças uma realidade social constituída, comenta porque estes aspectos possuem tanto interesse teórico:

De um lado, porque mostram que os elementos folclóricos, ao se preservarem, continuam a desempenhar funções socialmente construtivas nas estruturas ou nas relações sociais através das quais se mantêm. De outro, porque demonstram que a perpetuação tanto quanto a eliminação de itens e de complexos folclóricos são processos condicionados socialmente. (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 35)

Algumas brincadeiras tradicionais se perpetuam porque, além de serem compostas por uma estrutura instigante que promove o desafio e o jogo, permitem também que o seu sentido se transforme sem que a sua proposta lúdica se perca. O erro e o acerto, a espera e o encontro, a vitória e a frustração são elementos fundamentais dos quais depende a sobrevivência de qualquer jogo. Assim, as adaptações que as crianças realizam nas brincadeiras fazem com que o jogo fique sempre interessante. Se os valores mudam, os textos e as regras das brincadeiras sofrerão alterações. Algo que hoje é engraçado não teria,

necessariamente, graça há oitenta anos atrás. O que hoje adquire mérito, amanhã poderá ser satirizado.

É por isso que *“não se pode compreender e explicar as ocorrências folclóricas fora do contexto social. As transformações deste é que regulam a estabilidade e a continuidade da herança cultural tradicional”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p.35). As motivações que impulsionam a perpetuação de determinadas expressões culturais surgem no contexto social em que os grupos infantis estão inseridos. No interior dos agrupamentos infantis encontram-se as evidências destas motivações. O estudo sobre como as crianças constituem as suas brincadeiras poderá encontrar seu núcleo de interesse posicionado, portanto, no cotidiano das crianças.

O folclore só é compreensível quando incorporado à vida da comunidade. É preciso substituir as descrições analíticas, com cheiro de museu, que destacam os fatos da realidade em que estão imersos e da qual recebem um sentido, por uma descrição sociológica que os situe no interior dos grupos (BASTIDE, 1959, p. 09)

Para além da origem histórica das brincadeiras, é possível falar também da sua origem cotidiana. Essa origem é marcada pela vivência social, embora se possa encontrar, nessa vivência, sequências e mais sequências de elementos pertencentes a uma tradição lúdica.

A origem das brincadeiras é diversificada. Incide sob aspectos históricos e submete-se a atualizações cotidianas. Esse cotidiano é, por sua vez, diversificado. No que se refere às brincadeiras que florescem em recreio escolar, pode-se dizer que as configurações do brincar se submetem consideravelmente à forma escolar, sendo alteradas em função da **cultura escolar** (FORQUIN, 1993) e toda a sua tradição docente. Quem brinca na escola se sujeita parcialmente às ordenações institucionais ali postas, ao processo de escolarização, aos valores e conteúdos selecionados, organizados e transmitidos pela tradição escolar. Quem brinca na escola se sujeita também às forças da **cultura da escola** em que estuda. Essa é a escola dos fatos cotidianos, administrada e vivida por adultos que nela trabalham, regulada pelos seus interesses, crenças e valores. A cultura da escola, que resulta daquilo que os indivíduos trazem e produzem em seu cotidiano, é impactada também pelas crianças, uma vez que elas estão no centro

do propósito escolar e as relações sociais que estabelecem afetam e são afetadas pelo modo de funcionamento da escola.

Além da relação que as crianças desenvolvem com os aspectos mais escolares da instituição, vê-se também expresso e delimitado no cotidiano escolar o espaço de relações das crianças entre si, onde inúmeros saberes e regras de convívio são processados. O domínio que as crianças têm sobre os seus saberes é tão intenso que o texto de uma brincadeira constituída por uma canção ou parlenda pode mudar não apenas com o passar do tempo, mas também de acordo com a região, ou até por motivações específicas de um único grupo. Dentro de um mesmo bairro, crianças de escolas diferentes podem adotar textos diferentes para as suas brincadeiras. Isso se verifica extensivamente ao se observar os recreios de diferentes escolas. Cada grupo, em verdade, atribui o sentido que pode e dá o destino que bem entende às suas brincadeiras.

Por mais que as brincadeiras tenham parte de sua origem constatada na imitação e representação da vida dos adultos, e mesmo que algumas delas sejam fruto de composições que os próprios adultos destinam às crianças, ainda assim, é no ato de brincar que se inventa, de fato, a **brincadeira**. A origem das brincadeiras pode ser explicada, até certo ponto, a partir deste fenômeno humano, e não apenas infantil, de ressignificação e ordenação continuada das coisas.

Essa capacidade humana de renovar o sentido da vida ganha entre as crianças uma dimensão surpreendente, fácil de ser constatada quando participamos de qualquer brincadeira junto delas. Mas isso não é exclusividade das crianças, pois entre os adultos a vida seria extremamente pesada se não fosse a possibilidade de continuar brincando. Aliás, a linha que separa brincadeira e trabalho é tênue e por vezes se extingue.

O trabalho, entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim extenso e a um produto, corresponde portanto àquele para onde tende a atividade lúdica. O jogo tende ao trabalho como a criança tende ao adulto (DANTAS, 2002, p.114).

Dantas (2002) sugere que o fenômeno da ludicidade é como um impulso que empurra o sujeito em direção ao seu desenvolvimento. Toda atividade, por mais livre que possa ser, tende a aperfeiçoar-se, “a tornar-se apta a entrar em

cadeias mais complexas” (DANTAS, 2002, p.113). Assim, por ter também uma origem no fenômeno da ludicidade, o trabalho poderá sempre se servir dele. É por isso que os adultos também brincam, porque brincar é, antes de tudo, lançar mão desta capacidade de recriar o que está posto, alterando o sentido das coisas, renovando a experiência. E nisso, o brincar se assemelha à arte.

As brincadeiras tradicionais estarão sempre disponíveis a adaptações. As crianças podem remodelar a sua estrutura, reinventando a brincadeira o tempo todo. As brincadeiras, tais como as encontramos agora, são fruto de centenas de encontros, discussões, sugestões e tentativas das crianças entre si e com os adultos. Os adultos detêm também um papel fundamental na perpetuação de inúmeras brincadeiras, sobretudo daquelas que fizeram parte de sua infância e que, por razões afetivas, são mais fáceis de serem apresentadas aos seus filhos e alunos. É fundamental ter em vista que a transmissão desses saberes não se extingue depois que a criança cresce. Mesmo depois de adulta, ela pode atuar nesse sistema de transmissão. Ao se lembrar de uma brincadeira de sua infância e propô-la à outra criança, ou a um grupo de crianças, é possível que o adulto realize também novas atualizações em sua estrutura, lembrando-a em partes ou adaptando-a às condições que encontra.

Isso explica, por exemplo, como a tradição oral consegue lapidar ao longo dos séculos as melodias das cantigas infantis, a ponto de consagrar alguns formatos melódicos de modo tão amadurecido, sintetizado e belo, que mesmo os compositores eruditos jamais negariam a sofisticação. É o caso de melodias como as de ***O cravo brigou com a rosa, Peixe vivo, Fui no Tororó e Alecrim dourado***. Essas cantigas são introduzidas às crianças pelos adultos. Eles, junto delas, promovem variações e adaptações que podem se universalizar na medida em que passam a funcionar melhor ou atender com mais eficácia à aprendizagem. Os formatos amadurecem ao longo do tempo, adquirindo contornos tão precisos e coerentes com as afinidades estéticas de determinadas épocas, que podem se cristalizar na memória de inúmeras gerações. Mário de Andrade (1963), referindo-se ao uso delas na obra do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, já dizia que nossas cantigas de roda estão entre as mais belas canções do mundo.

As brincadeiras são produto de inúmeras sínteses culturais que crianças e adultos realizam. Por estarem enraizadas em processos cotidianos que ultrapassam a ação infantil isolada, refletem a dinâmica que não é apenas das crianças, mas sim de todo meio social no qual elas estão inseridas. Se tomarmos como exemplo brincadeiras tradicionais como a amarelinha, vários elementos de intersecção entre a cultura adulta e a cultura infantil poderão ser constatados. Este jogo, que tem sua origem remota, estabelece um caminho entre o inferno e o céu. O objetivo é **chegar ao céu** e apenas esse dado já desloca a experiência infantil para um vasto campo de significação dos adultos. Inúmeras brincadeiras trazem exemplos claros do trânsito de significados que a relação entre adultos e crianças provoca. O jogo de mão *Com quem será?* ilustra bem esta idéia:

Com quem, com quem será
Que a Sofia vai se casar?
Loiro, moreno, careca, cabeludo
Desdentado, barrigudo,
Rei, ladrão, polícia ou capitão,
Mocinho bonito do seu coração.
Estrelinha, um, dois, três.

Após realizarem a coreografia, percutindo as mãos em dupla ou em roda, as crianças laçam a sorte da **Sofia** (um dos participantes). Cada participante mostra um número de dedos e a soma final da quantidade de dedos indica a contagem que definirá, palavra por palavra, com quem ela se casará. Se, por exemplo, forem sete os dedos lançados, canta-se loiro (1), moreno (2), careca (3), etc, até se chegar à sétima opção. Ficam evidentes, no texto, preocupações relativas ao casamento, ao namoro, ao bem querer. Há também uma margem de possibilidades para que as crianças forcem o resultado para esta ou aquela opção. O jogo poderá revelar preferências, ou preconceitos. Composta por um texto bem mais amplo³⁷, a brincadeira estabelece a relação da criança com certas expectativas afetivas, sociais e econômicas, pois além de colocar as crianças diante de desafios rítmicos e coreográficos, desafia a lidar com questões que implicam em valorações ou atribuições morais.

³⁷ Fernanda de Souza (2009) traz em sua dissertação de mestrado sobre os jogos de mãos a descrição completa desta parlenda e a transcrição musical e coreográfica da brincadeira.

As brincadeiras das crianças são compostas por expressões assimiladas, transmitidas e recriadas por elas e por adultos a partir da interpretação de idéias, anseios e valores próprios da sociedade do seu tempo. Se, por um lado, expressam uma ancestralidade, pois algumas atravessam os tempos mantendo sua estrutura original, por outro, sintetizam aspectos culturais significativos da atualidade, agindo também como um elo entre diferentes culturas de diferentes épocas.

Assim, ao longo de sua vida, a criança realiza e inventa inúmeras brincadeiras conectadas à cultura de sua época, mas também experimenta aquelas que a tradição perpetuou. Muitas dessas brincadeiras circulam em contextos restritos e podem ser esquecidas mais tarde. Outras têm um impacto maior na dinâmica dos grupos infantis e são transmitidas ao longo de séculos pelas próprias crianças, seja entre si, seja quando crescem, tornam-se adultas e se lembram delas diante de outra criança. Assim, o repertório de brincadeiras infantis jamais será fixo, nem único e terá sempre em sua constituição a contribuição de inúmeras comunidades humanas ao longo de suas experiências no tempo.

2.4 Brincadeira: um espaço social

Há milhares de anos, homens e mulheres das mais variadas origens e pertencimentos, despertam a percepção e semeiam a memória das crianças com inúmeras manifestações de uma longínqua tradição oral. Ruídos afetuosos, palavras de ordem ou atenção, suspiros, sussurros e canções adornam o imaginário infantil acompanhados por gestos, expressões, embalos e cafunés carregados de significações. Herdam, meninos e meninas, um vasto repertório de brincadeiras de tradição oral que perpassam os tempos, jóias preciosas que ajudam a compor o maior patrimônio da cultura humana: **a linguagem**. Estes dizeres e cantares, que mesmo depois de adultos reconhecemos como nossos e transmitimos com vigor às nossas crianças, conduzem-nos ao íntimo de nossas experiências primordiais, quando em nossos primeiros momentos de vida fomos brindados com um acalanto, um mimo, uma nina.

Aprendemos a brincar, em parte, graças a “*esses primeiros e ingênuos mimos infantis, agradinhos de pais e mães carinhosos, entretendo o bebê que está sem sono ou que acordou mais sorridente e feliz do que nunca*” (MELO, 1979, p. 39). Essa viva e intensa aprendizagem pode ocorrer carregada de afeto e sentido, fazendo com que a experiência lúdica se destaque como a mais elementar e significativa forma de reconhecer o outro e o mundo em volta.

A mãe que embala e canta para acomodar ou adormecer seu filho, ao mesmo tempo, o introduz na civilização. Ao ensiná-lo a brincar, guia seu comportamento e dá a largada de uma corrida que poderá durar a vida toda. Viver será, entre outras coisas, um corriqueiro dispor-se a brincar. Para isso, a criança terá que aprender a regular o seu comportamento diante dos outros e administrar os seus quereres nas mais diferentes situações e desafios que, como numa brincadeira, a vida lançará sem aviso prévio. A carga de afeto depositada na vivência de um mimo materno, de um acalanto à meia luz ou de uma parlenda na hora do almoço, será assimilada pela criança e registrada em sua memória junto às melodias e às rimas que a acompanham. Aos poucos estas sensações de afeto poderão se desdobrar em inúmeros sentidos, atrelando-se a outros significantes e ajudando a compor o arcabouço imaginário que mais tarde conduzirá o adulto em seus caminhos pessoais e profissionais.

Por exemplo, quando um adulto segura a mão de uma criança e diz ***minguinho, seu vizinho, pai de todos, fura-bolo, mata piolho, cadê o toucinho que estava aqui?*** e a criança responde: ***o gato comeu***, dois aspectos fundamentais que incidem no processo de desenvolvimento da linguagem na infância se colocam à prova.

O primeiro é de origem corporal, e parte da necessidade de localização do brinquedo: ele está na mão da criança. Os dedos ganham nome, a mão é tocada, sentida, evocada para uma função. A criança assume um papel dentro da atividade, disponibilizando a mão que agora, como nunca, é sua, pois, como nunca, atende a uma demanda em que o outro confirma a sua existência. Nesse tipo de situação a experiência corporal vem acompanhada de atribuições orais, onde a percepção de si é intensificada e o corpo é *marcado* em suas partes, que passam a ganhar nomes e servir para determinadas funções.

O segundo processo é de origem conceitual, onde a criança adquire as idéias de ausência e presença. Ela é questionada: **cadê o toucinho que estava aqui?** A falta do toucinho, que nesta fase poderá ser qualquer objeto imaginado pela criança, implica necessariamente na imagem de sua presença. A criança começa a lidar com as noções de cheio e vazio, vem e vai, aparece e desaparece, estar e não estar.

Nesses casos, as brincadeiras ajudam a criança a construir um campo de significações que atua na estruturação do seu psiquismo, antecipando situações que serão recorrentes ao longo da vida, como a de lidar com a perda, com a ausência, ou ainda a de imaginar o que se quer realizar antes de tê-lo feito. As brincadeiras, por assim dizer, atuam na socialização, civilizam. As inúmeras repetições da brincadeira, como é de costume acontecer, intensificam esse processo, desdobrando as possibilidades que a criança encontra ao significar a experiência. Além disso, fica clara, diante dela, a intenção do adulto em diverti-la. Aos poucos ela entende que há um propósito no jogo: rir ao final de tudo.

Ao brincar, a criança parte de elementos que encontra à sua volta e os adapta às suas capacidades e interesses. Seu comportamento obedece a certas convenções que surgem diante da interação com os outros. Na relação que estabelece com os outros e com as coisas, ela se apropria de saberes que são significativos na sua experiência e, a partir deles, produz novos significados para ordenar o sentido das realidades que estão ao seu alcance.

Para aprofundar uma reflexão sobre a dimensão criativa e, ao mesmo tempo, **sociodinâmica** das brincadeiras, é oportuno considerar a idéia que Vygotsky (1991) desenvolve sobre a intersecção entre as regras do brincar e a imaginação da criança. Para ele o papel da motivação no brincar é substancial na compreensão de sua natureza:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brincar.
(VYGOTSKY, 1991, p.106)

Quem cria este mundo é quem brinca, e no brincar realiza uma parte daquilo que acredita ser possível realizar. Impulsionado pela necessidade de satisfação de um desejo, aquele que brinca poderá tanto se satisfazer temporariamente quanto se frustrar diante da não obtenção de seu objeto de desejo, seja qual for a situação imaginária empreendida. Essa dupla função que a brincadeira adquire, que tanto satisfaz quanto frustra quem nela se lança, caracteriza-se como uma das mais elementares ***influências socializadoras*** do brincar. A ambígua atmosfera emocional na qual todo ser humano se funda, que oscila entre a satisfação temporária e a frustração, nada mais é do que a própria motivação central que põe a vida em movimento. Não é apenas na brincadeira que isso acontece, mas em todos os âmbitos que circundam a ação humana.

Ao contrário do que se afirma em muitos textos produzidos sobre o brincar, ao longo de séculos e ainda recentemente, a brincadeira não se justifica apenas pela recreação, ou pela obtenção de prazer. Por mais animosamente vinculada que possa estar a estas preocupações, sua influência sociodinâmica ultrapassa os limites da ludicidade e alcança a complexidade da vida social na qual aquele que brinca está imerso. Assim, conforme Vygotsky (1991, p. 105),

definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante.

O brincar sustenta-se, em parte, diante de uma necessidade, diante de uma urgência de satisfação de um desejo. Na medida em que a criança cresce, este imediatismo em satisfazer-se é substituído por uma nova forma de autogestão, de autocontrole, sem perda de entusiasmo, mas que permite a criança envolver-se em brincadeiras mais sofisticadas. O que ocorre é que as brincadeiras adquirem contornos mais complexos, estruturando-se sob regras mais explícitas e precisas.

As regras aparecem como a base fundamental das brincadeiras. Por mais livre e improvisada, ou por mais imaginária e fantasiosa que possa ser uma atividade lúdica, sob ela se incutem regras explícitas (regras estruturais da

brincadeira) ou ocultas, (regras que condicionam determinados comportamentos). Diante dessas regras a criança se depara com certas objetivações reais e opera significados que têm correlação direta com padrões sociais reguladores do seu comportamento. E esse é mais um dado elementar que constitui a experiência da brincadeira como uma atividade necessariamente guiada por **forças socializadoras**, porque

(...) não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1991, p.108).

Diante de uma situação imaginária, a criança se depara necessariamente com as regras que esta situação evoca. Ao brincar de mãe, tenta ser aquilo que ela pensa que uma mãe deveria ser. Existem, ainda, situações imaginárias que envolvem o real de um modo mais intenso, como nos casos em que as crianças brincam de ser aquilo que de fato são, ou seja, quando dizem, *vamos brincar de ser alunos da escola*, enquanto o são, ou *vamos brincar de pai e filho*, sugerindo ao pai que assuma a sua própria função.

Para Vygotsky (1991), o fato de brincar de ser o outro, ou de ser aquilo que ela de fato acredita ser, induz a criança na assimilação de regras de comportamento. Diferente do que ocorre quando a criança se comporta sem pensar no papel que assume, em situações imaginárias ela se preocupa em exibir o comportamento tal qual a situação comporta. É que *“o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”* (VYGOTSKY, 1991, p.108).

A experiência da brincadeira pressupõe determinados esforços físicos e intelectuais que põem à prova as capacidades da criança. Na brincadeira ela sempre estará diante de alguma novidade. Mas o novo, aqui entendido a partir do pressuposto de que durante as brincadeiras é preciso imaginar ou inventar, impõe-se sempre a partir de referências pré-estabelecidas. Como mostra Vygotsky (1991), é na **similitude** entre os conceitos que a criança já adquiriu e os que a situação imaginada propõe, que a assimilação das regras aparece como um dos resultados da brincadeira. A aprendizagem surge a partir de uma ação

inventiva, mas se estrutura diante da remodelagem de conceitos provocada pelo choque entre o que se dá na experiência atual e os conceitos adquiridos em experiências anteriores.

Esse cenário sociodinâmico poderá ser verificado nas ações das crianças durante os intervalos de recreio das escolas, enquanto brincam. Meninos e meninas assumem diferentes papéis, entrando e saindo constantemente das mais diversas situações imaginárias, nas quais regras são produzidas a partir de sua similitude com as suas reais condições de existência. Por serem, em sua maioria, coletivas, as brincadeiras comuns aos recreios escolares promovem um intenso intercâmbio de informações. Elas são realizadas por várias pessoas ao mesmo tempo, ou seja, para que aconteçam é necessário que uma criança ajude a outra. Neste sentido, fica em primeiro plano e adquire fundamental importância aquilo que a criança pode fazer com a ajuda dos outros. Essa evidência, já enunciada por Vygotsky (1991), é pouco privilegiada no campo da prática educacional da atualidade:

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram este fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança faz com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 1991, p. 96).

A relação de ensino-aprendizagem que as crianças estabelecem no contexto dos agrupamentos infantis extrapola os limites da recreação. Em grupo, como esclarece Florestan Fernandes (2004, p. 19), “a aprendizagem dos padrões de comportamento ou das normas sociais se desenvolve em consonância com a aprendizagem das sanções correspondentes”. Isso significa dizer que ao mesmo tempo em que um grupo cria as suas regras de convivência, ele estabelece um modo de garantir o cumprimento dessas regras.

As regras construídas no interior dos grupos infantis são tomadas, obviamente, na similitude com as regras do meio social no qual este grupo habita. Mas, se, por um lado, “a criança aprende a moldar o seu comportamento pelos modelos de ação imperantes na sociedade global” (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p.19), por outro, ela adapta esses modelos às dimensões de seu

microcosmo, produzindo novas regras. Neste sentido, a aprendizagem pode ser entendida também como uma construção cultural, onde

[...] o mestre da criança é a própria criança. Os modelos, às vezes, são tomados ou imitados dos adultos. Mas tudo se passa através e para as crianças – estas se tornam os agentes e os árbitros humanos do que é “certo” ou “errado”, daquilo “que se deve” ou “não se deve” fazer. Em outras palavras, as atividades desenvolvidas nos grupos infantis abrangem a incorporação de normas ou de padrões de comportamento na personalidade da criança. Por meio da experiência direta e concreta, esta aprende “como” agir em dada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social a um tempo. O importante, aqui, não é somente a inculcação do padrão de comportamento. Outras coisas ocorrem simultaneamente. Juntamente com o que seus companheiros “esperam” dela, a criança aprende “como” o grupo reage a seu próprio comportamento expresso. Ela acaba distinguindo vários tipos de reação grupal e estimulando as consequências agradáveis ou desagradáveis que eles acarretam [grifos do autor] (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 18).

Uma brincadeira infantil pode reunir inúmeras linguagens, como a oral, a musical, a gráfico-pictória, a plástica e o movimento (GARANHANI, 2004). Mas diante dos saberes que cada linguagem comporta, ela pode produzir o contato da criança com inúmeros valores e instituições da sociedade de forma simbólica. Por exemplo, ao brincarem com alguma cantiga de roda como, por exemplo, **A canoa virou**, os participantes se deparam com os aspectos musicais, coreográficos e literários da brincadeira, mas, ao mesmo tempo, se defrontam com questões como a escolha de um colega, a espera pela vez, a cooperação para que a roda não se desmanche. Além disso, eles tomam decisões e encontram maneiras de resolver os conflitos que inevitavelmente emanam de qualquer relação entre os membros de um grupo e entre o grupo e a instituição a qual ele se vincula. São estas forças sociais, que ultrapassam os limites daqueles saberes intrínsecos às estruturas literária, musical, cênica e esportiva das brincadeiras, que inserem a experiência nela vivida dentro de um espaço social demarcado. Neste espaço, os participantes aprendem não apenas o que é próprio do jogo, mas também a se comportarem diante da coletividade:

O folclore, não obstante, não abrange apenas as objetivações culturais de natureza literária, como os textos dos mitos ou das cantigas de roda. Ele também compreende as objetivações culturais de natureza institucional, que organizam e orientam, socialmente, as atividades humanas, como o rito ou as “trocinhas” Nesse sentido, a noção de

folclore infantil é inclusiva, nela devendo entender-se tanto os folguedos tradicionais das crianças, quanto as formas de agregação social que eles pressupõem. (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 16).

Essas formas de **agregação social** conduzem as crianças rumo às diferentes possibilidades de interação com o meio social. No grupo infantil as simetrias de idade, tamanho e inteligibilidade que as crianças compartilham por pertencerem a uma mesma geração, fazem com que a experiência socializadora se amplie, porque através dos folguedos folclóricos

*[...] as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras pessoas da mesma **categoria social**. Isso significa, em outras palavras, que a criança pode desenvolver, por meio deles, relações com pessoas que possuem, aproximadamente, a mesma idade, os mesmos **centros de interesse**, a mesma concepção de mundo e o mesmo prestígio social. Ela pode, portanto, inserir-se num mundo social em que as relações sociais deixam de ser, por natureza e inevitavelmente, assimétricas, como ocorre no convívio com os adultos – os pais, os vizinhos, os professores etc [grifos meus]* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 16).

A criança aprende a guiar-se na coletividade mediada tanto pelo que esperam dela, quanto pelo que ela espera do grupo. A interação social provocada pela dinâmica que a brincadeira sugere, situa a criança em uma atmosfera social em que as forças de sua subjetividade se chocam com as forças que guiam a experiência coletiva. A integração de um indivíduo em um determinado grupo depende deste jogo de forças, cujas regras são inexoravelmente estabelecidas pela cultura na qual o grupo se funda.

Para Brougère (2006, p. 104), “a brincadeira é, antes de tudo, uma *confrontação com uma cultura*”, pois, aquele que brinca usa o que tem disponível em seu universo de significações e utiliza “as *substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas*”. Ao observar um grupo de crianças brincando, o pesquisador se descobre diante de um **evento social**, onde o que prevalece não é o jogo em si, mas aquelas condições sociodinâmicas que ele assegura, pois “a *brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam*” (BROUGÈRE, 2006, p.102).

Essas idéias de Brougère (2006) entram em plena consonância com as evidências obtidas por Florestan Fernandes (2004) em seu estudo sobre os grupos infantis. Inserida neste espaço social a criança

[...] não aprende exclusivamente a brincar. Ela cresce socialmente, adquire e desenvolve aptidões sociais elementares, que constituem requisitos fundamentais do convívio com os semelhantes e do ajustamento responsável aos papéis sociais decorrentes da participação nas esferas da vida organizada institucionalmente. (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 19).

Autores diversos, como Florestan Fernandes (2004), Brougère (2006), Sarmiento (2002) e Plaisance (2004), concordam que, enquanto brincam, as crianças realizam a experiência do simbolismo cultural, deparando-se com representações, procedimentos e técnicas da sociedade em que vivem. Mas é importante destacar o fato de que esta experiência de simbolismo cultural se configura a partir de uma intensa relação com o contexto social, onde a criança encontra razões e condições para adequar os elementos culturais assimilados. Essa adequação se dá no exercício das brincadeiras, sobretudo na relação que as crianças estabelecem entre si. Nesse sentido, é válido dizer que as culturas infantis sintetizam as formas de experiência social propiciadas, por um lado, pelo convívio com os adultos e, por outro, pela dinâmica vivida no interior dos grupos infantis.

As brincadeiras tradicionais adquirem neste contexto uma substancial importância, sobretudo porque a sua transmissão e distribuição ultrapassam limites físicos e temporais. Elas apresentam um caráter de ambivalência que assegura a sua perpetuação. Ao mesmo tempo em que são tradicionais, ou seja, reúnem elementos *“vindos de nosso passado, do período de nossa formação, constituindo o ambiente moral em que nos formamos”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 309), são também vigorosamente modernas, pois se submetem às constantes atualizações feitas pelas crianças.

Em cada canção, em cada movimento, em cada desafio sugerido pelas brincadeiras, este passado se manifesta. Renovados pela dinâmica social, os saberes das crianças se disseminam, recontados em centenas de rimas, reafirmados em cada coreografia, dramatizados em cada gesto. As brincadeiras constituem um verdadeiro manancial de cultura, agindo como ferramentas de

socialização e fortalecendo os vínculos dos indivíduos com os aspectos mais elementares de sua cultura.

Ariès (1981) sugere que os jogos tradicionais são formas de apreensão de determinadas realidades, cujos valores podem se perpetuar ao longo de séculos, carregados por esse manancial de cultura que caracteriza a tradição lúdica da infância. O repertório de brincadeiras tradicionais é tido por ele como um *“repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas”* (ARIÈS, 1981, p.89).

Mas estas manifestações da tradição lúdica própria das culturas infantis não precisam ser entendidas apenas como sobrevivências de outros tempos. Elas podem ser tomadas como expressões culturais sempre atuais, pois correspondem à realidade social na qual estão inseridas, concentrando significados e formas de atuação social que se atualizam de acordo com os grupos que as praticam. Se, por um lado, constituem grande parte do patrimônio lúdico que perpassa os tempos, por outro, personificam a mudança social a partir de constantes ciclos de renovação dados à prova pela ação das crianças.

Assim, ao se deparar com uma brincadeira, a criança pode tanto adquirir um determinado conhecimento como também produzi-lo, atuando numa espécie de **microcosmo social**. Este microcosmo social infantil pode ser facilmente percebido na prática das brincadeiras tradicionais que, por apresentarem formas de cooperação ou de competição compatíveis com modelos da sociedade, conseguem *“orientar, estimular e integrar socialmente o comportamento das crianças”*. Elas preenchem uma **função social**, pois *“contribuem de dada maneira para a integração e a continuidade do sistema social”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 15).

Por isso, as brincadeiras tradicionais hoje praticadas pelas crianças podem expressar valores ainda condizentes com aspectos culturais atuais. Essa conexão permite que a atividade lúdica preencha uma função social. Sem essa conexão, a sua existência contemporânea poderia estar abalada. Toda brincadeira tradicional assimilada e recriada por um grupo de crianças, como parte de seu repertório, é necessariamente uma brincadeira que traduz aspectos da realidade vivida por

elas. Sua concepção apresenta fortes ligações com os anseios e valores atuais e promove a conjunção de interesses lúdicos deste grupo ou *geração*³⁸.

A brincadeira, em função de sua dimensão lúdica, posiciona o entusiasmo das crianças diante de uma complexa trama de significações em que a mediação e o controle social são marcados pela diversão. Para que haja diversão é necessário que os brincantes cumpram com certos acordos, respeitem algumas regras e realizem determinadas ações, sem as quais não seria possível brincar. Qualquer brincadeira coletiva pressupõe, portanto, um acordo de convivência entre quem brinca. Em busca da diversão prometida pela brincadeira, inúmeros esforços são empreendidos. Neste exercício, a criança toma consciência de certas capacidades que só podem ser provadas diante dos desafios sugeridos pela brincadeira:

Através do folguedo folclórico a criança não só “aprende algo” [grifo do autor], como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. O folclore não é mera fonte de recreação para as crianças ou para os adultos. A diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência ou ao plano da ação certas distinções fundamentais para o comportamento humano (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 232).

Por mais que se possa estabelecer diferenças marcantes entre os tipos de interação promovidas por diferentes modalidades de brincadeiras, é possível dizer que *“não é o jogo em si mesmo que fomenta a consciência moral. Esta emerge e se intensifica através da situação social envolvida pelo jogo”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 18). É que nas **situações sociais de convivência** provocadas pela prática das brincadeiras e nas suas respectivas formas de **agregação social** encontram-se expressas as **influências socializadoras** do folclore infantil. Se, por um lado, *“certos efeitos sociodinâmicos do grupo primário são universais”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p.15), por outro, os modos de cooperar ou competir expressos nas brincadeiras mantêm compatibilidade com os motivos sociais reguladores do comportamento das crianças. Em outras palavras, isso significa dizer que a existência e predominância desta ou daquela

³⁸ A Sociologia da Infância entende a geração como uma categoria sociológica estrutural. Num sentido mais estrito, geração é aquele grupo de indivíduos que, por pertencerem a uma mesma experiência histórica, partilham valores, idéias, condutas, ou seja, uma consciência comum (Sarmiento, 2005).

modalidade de brincadeira em determinado contexto explica-se também pela compatibilidade que ela mantém com as formas de regulação social expressas por este contexto.

Florestan Fernandes (2004) percebe esta evidência em 1941, quando diante de seu material empírico verifica a necessidade de ampliar o campo de trabalho, passando do estudo do folclore infantil ao dos grupos infantis das *trocinhas*³⁹. É neste momento que, para ele,

O conhecimento puro e simples do mecanismo de desenvolvimento interno dos fatos folclóricos, do ponto de vista exclusivo do folclore, revelou-se incompleto, e assim a análise dos conteúdos culturais implicou, naturalmente, o estudo das formas sociais correspondentes (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p.200).

Esta constatação incide sobre certos critérios adotados nesta pesquisa, pois as brincadeiras aqui estudadas foram observadas dentro das instituições de ensino, onde florescem no interior de uma complexa ordenação social própria dos ambientes escolares. É necessária compatibilidade entre a situação social vivida durante a brincadeira e aquilo que a escola julga adequado em termos de convivência. Ou as formas de agregação social contidas em determinada brincadeira são razoavelmente compatíveis com certo ponto de vista orientador do comportamento social no ambiente escolar, ou essa brincadeira poderá se enfraquecer enquanto prática social.

Neste ponto, a análise sociológica ajuda a entender o que está por traz do declínio da prática de certas brincadeiras tradicionais. Se não há compatibilidade entre certos aspectos da cultura escolar e certos aspectos das culturas infantis, então a primeira sobrepuja a segunda, que declina. Permanecem aquelas brincadeiras que são mais aceitas justamente por serem mais compatíveis com determinadas expectativas sociais. Isso explica, em parte, certa resistência escolar em relação a brincadeiras como **polícia e ladrão**, que em algumas instituições é proibida. Explica também porque o **futebol** e o **caçador** são tão estimulados.

³⁹ Termo comum usado para se referir aos agrupamentos de crianças vizinhas entre si que brincavam nas ruas nos anos quarenta, época em que Florestan Fernandes (2004) realizou seu estudo no bairro do Bom Retiro, em São Paulo.

Mas a compatibilidade que aí se evidencia, não pode ser tomada apenas na superfície das constatações, pois não são apenas os fatores mais explícitos, como os pedagógicos, que condicionam a seleção das brincadeiras. O cotidiano escolar é regido pelo jogo de forças manifestado por aqueles que nele convivem. Existem aspectos substanciais que independem da racionalidade pedagógica e que são motivados por outros impulsos reguladores da interação social:

A cultura, ao se contrapor à racionalidade administrativa, pedagógica, uniformizadora e legal, descortina o invisível, o real em construção, contribuindo, assim, para a desmistificação da existência de uma escola única e unificadora. (MAFRA, 2003, p. 124).

Assim, mesmo diante de certas orientações, ou de certo controle da escola, inúmeras formas de interação menos oficiais podem perpetuar-se. Há, deveras, um jogo de forças ininterrupto que, apesar de aparecer nas motivações pessoais dos alunos e dos profissionais da escola, encontra-se melhor assinalado nas diferentes culturas que se confrontam no interior da escola demarcando a identidade constitutiva dos grupos que nela habitam.

Nas atividades lúdicas das crianças dentro da escola verifica-se, pois, um complexo processo de produção cultural, que envolve o processamento de significados e a criação de sentidos. São sentidos especiais atribuídos por elas às suas brincadeiras, uma vez que também são especiais as suas formas de inteligibilidade e de representação da vida. Surge aí a possibilidade de localizar na ação das crianças modos bastante peculiares de produção das relações sociais e do sentido das coisas. Esses modos dão origem a um dinâmico sistema de significações próprio da natureza lúdica da infância. Diante da imensa diversidade de contextos sociais em que os grupos infantis estão localizados, e dos quais dependem, esse sistema será aqui chamada de **culturas infantis**, sempre no plural.

2.5 As culturas infantis no cotidiano da escola

A primeira armadilha posta diante de um pesquisador que se lança às reviravoltas de um cotidiano escolar é não perceber o quanto as suas interpretações podem esbarrar na idéia de que a escola, por ser o lugar da

formação, haveria de ser também, invariavelmente, o recanto da boa convivência. Se há algo que pode confundir a atenção e deslocar a visão do foco é a busca por aquilo que a escola **deveria** ser. A dificuldade reside no fato de que “*algumas vezes, ‘observamos’ o que realmente desejamos ‘ver’, mas em outras situações simplesmente ignoramos ou deixamos de ver aquilo que não queremos enxergar*” [grifos do autor] (VIANNA, 2003, p. 73).

O cuidado em acolher a diversidade de climas e modos de atuação dos alunos e dos profissionais da escola permite ao pesquisador descobrir nuances da vida social que se expressam, muitas vezes, através de situações que não se explicam por si mesmas. Antes de querer constatar aquilo que acredita haver, o pesquisador pode deslocar-se em direções não previstas, encantar-se com o inusitado, enxergando, finalmente, aquilo que, a princípio, não pretendia ver.

Senso comum e pedagogia alimentam sistematicamente uma atitude valorativa na observação da escola. Apesar das precauções, tudo isso entra em jogo quando se chega a observar a escola. E aqui começa a investida das expectativas: espera-se uma certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações. Estabelecem-se parâmetros, os mais variados, para identificar, num diagnóstico rápido, o “bom professor”, o “aluno terrível”. Ou ainda isolam-se de repente os indícios de uma relação autoritária, de um ritual com carga ideológica. Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam, a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 16).

Em busca do que se acredita haver na escola, ou em função do que deveria ser a escola, a pesquisa pode deixar escapar preciosidades do cotidiano, expressas nas relações interpessoais e nas condições de convivência. No caso desta pesquisa, a possibilidade de questionar as premissas que impulsionaram o estudo impactou a percepção do pesquisador em campo, despertando o interesse por alguns formatos de brincadeiras que antes eram aparentemente incompatíveis com os critérios de seleção adotados. Assim, a partir desse cuidado, foi possível descobrir em uma atividade lúdica das crianças pesquisadas – a dança *break* – os elementos centrais que o pesquisador pretendia encontrar apenas em brincadeiras tidas anteriormente como tradicionais. Descobriu-se o tradicional em uma atividade guiada pela estética pop, recoberta pela influência midiática e

carregada de expressões que, de um modo geral, as escolas não vêem com **bons olhos**. É nesse sentido que, ao pesquisar os traços culturais de determinados estabelecimentos escolares, o pesquisador pode atentar aos *“aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis”* (FORQUIN, 1993, p. 11). O cotidiano escolar é sinuoso e a ação das crianças guarda segredos que surpreendem pela densa malha sociocultural que os envolve.

Outro cuidado valioso, que incide precisamente sobre a infância, é o de atentar para a velha, porém, corrente idéia de que **criança** é alguém que está **em vias de ser**. Autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 65) discutem o atual panorama da primeira infância e mostram como a perspectiva pós-moderna sustenta uma idéia de criança que *“está no processo para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, esperando a realização através do investimento; ela é aquilo que ainda vai ser (...)”*. É certo que as crianças são dependentes, necessitam de certa formação e estão, de fato, imersas em um processo de desenvolvimento que as levará a novas aquisições. Mas isso é uma condição humana e não apenas infantil. Jovens, adultos e idosos se encaixariam também nessa descrição, mesmo que sob condições outras. À insistente pergunta **“o que você vai ser quando crescer?”** podem emergir evidências que indicam o que as crianças já são, fazem e sabem.

A forma como as crianças elaboram o conhecimento sobre si, as construções originais que realizam diante do ato de brincar e o sentido que dão às suas brincadeiras demonstram que, por detrás de um ser em formação, reside outro em plena condição de criar e agir. Este sujeito em formação, foco central e justificativa maior da ação escolar, é necessariamente um sujeito idealizado, aquele que um dia chegará a ser alguém, uma imagem formativa que a educação projeta no futuro. Muito antes desse dia chegar, outro ser se impõe como um sujeito real, que brinca e descobre na brincadeira uma ferramenta de ação sobre o mundo. Este sujeito não aguarda o dia em que será alguém, pois ele já o é.

Deste modo, a interpretação do adulto que pesquisa crianças brincando poderá ser guiada, com atenção, por outra imagem, a de criança detentora de uma identidade de sujeito que interfere no mundo e ajuda a construir a realidade à sua volta. Descobre-se, lentamente, um deslocamento da noção clássica de

socialização, que sugere a inserção progressiva do sujeito na sociedade, para uma concepção interacionista, que entende a criança como alguém que participa de sua própria socialização e, ao mesmo tempo, interfere nos destinos da sociedade:

Existem crianças inseridas em famílias, em grupos sociais particulares. Elas vivem histórias singulares e conhecem as vantagens e as vicissitudes das diferenciações sociais. Enfim, essas crianças cuja realidade presente tendemos a esquecer, são também, parcialmente, os atores de sua própria socialização e, também parcialmente, os atores da nossa, isto é, dos pais, animadores e profissionais da socialização (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.401).

Vê-se em questão um novo enfoque. A infância contemporânea pode ser interpretada como uma construção social fruto da ação dos adultos e também das crianças. As condições sociais que regulam a infância se alteram: o grupo social representado pelas crianças passa a ocupar um lugar reconhecido na sociedade, com situação jurídica separada: sua responsabilidade, cada vez mais, tende a ser compartilhada entre os pais e o Estado. Neste contexto,

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso de vida, nem mais nem menos importante do que os outros estágios (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.70)

Há que se ter em vista que os modos de vida das crianças e as culturas infantis se delineiam atrelados à constituição de uma identidade da infância. Essa identidade é própria de seu tempo e tende a se desenhar a partir de sua condição social, seu estatuto jurídico e sua presença como fator determinante do sistema econômico (SARMENTO, 2004). É fundamental levar em consideração como os crescentes processos de institucionalização da infância, em inúmeras partes do mundo, delimitam essa identidade, subordinando cada vez mais a ação das crianças à cultura das instituições e revelando um paradoxo entre o modo como os adultos agem com as crianças e a forma como as idealizam.

Sarmento (1997, p.14), assinala que essa condição paradoxal é expressa por uma imagem ambígua da infância contemporânea, porque “*ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das*

políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida". Para ele, essa ambigüidade reside no fato

[...] de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de "produzirem" (grifos do autor) cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu cotidiano separados uns dos outros; no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as terem em conta; [...] (SARMENTO, 1997, p. 12).

Este debate tem relações profundas com a própria origem da sociologia da infância. Borba (2005, p. 17) afirma que *"foi tentando analisar a experiência da infância nesse contexto paradoxal e ambíguo que novas abordagens começaram a surgir ao longo das últimas décadas para o estudo da infância"*.

Concordando com Sarmento (1997), Borba (2005, p. 17) lembra que:

a maioria dos adultos defende que os pais devem assumir a maior quota de responsabilidade dos filhos, porém tem cada vez menos condições estruturais para isso; a proclamação pelos adultos da necessidade de liberdade e da importância da democracia é contraditoriamente acompanhada de uma estruturação da vida das crianças em torno do controle e da disciplina; os adultos atribuem papel fundamental às escolas na formação das crianças, mas não reconhecem como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; a infância é considerada, em termos materiais, como mais importante para a sociedade do que para os próprios pais, mas a maior parte dos custos com as crianças é delegada aos pais.

Charlot (1979), também destaca os paradoxos que ocupam as representações dos adultos em relação à infância, em cujas imagens e idéias a criança experimenta todas as contradições possíveis, é dependente e independente; inocente e má; imperfeita e perfeita; submete-se e ao mesmo tempo acusa; perpetua nossa vida e anuncia nossa morte; é herdeira e inovadora. Para Charlot (1979, p. 105), a criança não é, por natureza, má ou inocente, fraca ou perfeita, porque *"as noções de fraqueza, impotência, dependência, inovação, etc, não tem um sentido absoluto. Remetem necessariamente a um critério de apreciação, a uma norma de referência"*. Ele mostra como, por traz dessa idéia de

natureza infantil, esconde-se uma relação mistificada, ideológica, da criança com o adulto e com a realidade social.

Faria (1999) discute este caráter paradoxal da infância definindo-o através do binômio atenção/controle e relacionando-o ao fato de que o tempo do trabalho define uma nova mentalidade:

Essa contradição entre a atenção e o respeito dados à infância e o controle e domínio sobre ela pode ser vista como uma das características comuns do relacionamento adulto-criança, seja no interior de cada uma das classes sociais, seja nas diferentes sociedades, desde o século XIX, quando a infância sai do anonimato (Áries, op. Cit.). Ao mesmo tempo em que a infância “nasce” (grifo da autora) com a ascensão da sociedade burguesa, recebendo uma atenção completamente especial, seus limites nascem junto: na sociedade do trabalho ninguém pode ficar à toa (FARIA, 1999, p. 66).

Essas indicações ajudam a compor de modo mais preciso o perfil identitário da infância contemporânea que se manifesta também nas representações e práticas sociais dos adultos em relação às crianças. Essas mesmas representações e práticas perpassam as instituições de ensino e impactam o modo de ser e agir das crianças em seu cotidiano escolar. No entanto, não se pode perder de vista os aspectos plurais que relativamente diluem esta marca identitária contraditória. As culturas infantis não se confundem por completo com as dos adultos, há diferenciações, há especificidades que podem ser salientadas. Sarmiento (2004), atento às condições plurais que a infância manifesta, postula:

Não obstante – contrariamente aos propagandeiros da “morte da infância” (Postman, 1983) – consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (SARMENTO, 2004, p.10).

A escola é um espaço privilegiado para a observação de características culturais plurais, como é o caso daquilo que as crianças produzem no âmbito de seu traspassável universo simbólico, através da ação cotidiana, e que se pode chamar de culturas infantis. Estas culturas podem ser percebidas nas atividades rotineiras, nas representações e nas brincadeiras realizadas pelas crianças. Elas

não são construções isoladas, pelo contrário, revelam-se na convergência de forças distintas advindas tanto das relações no interior das gerações que se alternam, quanto do contexto social no qual as crianças se inserem:

Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2004, p. 373).

Florestan Fernandes (2004), que tem seu foco dirigido aos processos de integração do indivíduo aos grupos, postula que as culturas infantis nascem a partir da aceitação de elementos da cultura dos adultos, mas destaca que sua constituição é fruto também da socialização que as crianças promovem no seio de sua ação entre si. Para além da simples imitação, o que ocorre é a aquisição dos papéis e das funções expressas na sociedade dos adultos através da educação da criança pela criança:

Os traços adquiridos são, geralmente, idéias e representações elaboradas na própria sociedade, tendo correspondência, portanto, com a vida social das pessoas adultas. Tendem, em última palavra, a desenvolver no indivíduo o “ser social”, impondo aos imaturos modos de ver, de sentir e de agir “aos quais nunca chegariam espontaneamente”. Trata-se, é claro, de um dos processos de integração do indivíduo aos padrões do grupo, porquanto a socialização pode assumir diversos aspectos. O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade [grifo do autor] (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 219).

As culturas infantis apresentam profunda conexão com a vida social dos adultos, mas na opinião desses autores a sua existência se deve também à ação direta das crianças, seja entre os adultos, seja entre si. Por mais evidente que possa ser, a influência dos adultos na formulação das culturas da infância não as destitui de sua especificidade. Nenhum complexo cultural ou item cultural poderia

se estabelecer sem que se tenham originado numa rede de influências sociodinâmicas. Antes de incidir no erro de isolar as culturas da infância de seu pertencimento social, é possível e necessário assinalar que aspectos de suas formulações estão mais diretamente implicados na ação das crianças. Sarmiento (2004) afirma que a principal questão que gira em torno das culturas da infância está na *“interpretação de sua autonomia, relativamente aos adultos”*. Ele lembra que *“há muito que se vem estabelecendo a idéia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos”* (SARMENTO 2004, p. 11). Para uma melhor compreensão dos aspectos elementares que caracterizam as culturas da infância como construções relativamente autônomas, ele definiu quatro eixos estruturadores: a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**.

Para Sarmiento (2004), a **interatividade** é a base sob a qual as culturas da infância se assentam para existir. Por meio da observação, da ação e da partilha de sentimentos e saberes, as crianças delineiam, de modo particular, uma intensa relação de ensino-aprendizagem, diante da qual promovem ajustes das convenções sociais, reelaboram ou perpetuam tradições e transformam a realidade. Por meio da interação, inúmeros saberes, costumes, rituais e brincadeiras são transmitidos das crianças mais velhas às mais novas, numa perpetuação de elementos culturais. Sarmiento (2004, p.15) assinala que *“estes comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados directamente pelos adultos”*. Mas lembra que é preciso compreender as culturas da infância sem destituí-las de sua articulação com os adultos, uma vez que seus elementos são também utilizados pelos adultos e dirigidos às crianças, como é o caso dos brinquedos, jogos, desenhos animados etc.

A **ludicidade** é uma característica essencial das culturas infantis. O brincar é uma atividade social própria da humanidade em seus mais diversos contextos e formações. O brincar encontra nas crianças um modo quase contínuo de existência e demarca o formato das relações sociais das crianças entre si. Brincando a criança recria o mundo e se socializa, porque *“o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”* (SARMENTO, 2004, p.16).

A **fantasia do real** está ligada ao modo como a criança produz significados e interpreta o mundo de modo não literal, transpondo costumeiramente o real. A associação entre o real e a fantasia, que as crianças realizam de modo tão habilidoso, constitui-se como um elemento fundamental dos modos de representação da realidade, sendo a ferramenta diária de confronto com a vida, um suporte para a resolução de inúmeros problemas existenciais. Sarmento (2004, p.16) sugere que esta transposição do real não é um simples faz de conta, e questiona se ela *“não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o ‘real’ não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações”*.

A **reiteração** pode ser percebida no modo como as crianças lidam com o tempo. Não é necessário linearidade temporal para que a ação encontre razão de ser. É o tempo recursivo que dá margem a inúmeras repetições de situações experimentadas que, por alguma razão sabida, valem a pena ser vividas novamente. Assim, intensificam-se as relações e a interação se aprofunda. Uma mesma brincadeira pode ser reiniciada infinitas vezes, afinando competências e cristalizando costumes, regras e entendimentos. É na reiteração que se torna possível perpetuar os elementos das culturas infantis. Através da repetição cotidiana das brincadeiras, um arsenal lúdico se disponibiliza de uma geração à outra. Se hoje é possível encontrar, no âmbito das relações de grupo, um repertório sem fim de brincadeiras tradicionais, anúncio de um patrimônio imaterial da humanidade, isso se deve essencialmente à capacidade das crianças de reiterar.

Levando em conta as suas brincadeiras, no modo como são repetidamente vividas, recriadas e transmitidas, pode-se dizer que as crianças detêm o domínio de um extrato importante daquilo que é produzido e conservado dentro da escola, em termos de circulação de saberes, em termos de expressões culturais. As brincadeiras tradicionais são bens culturais que circulam nas interações entre adulto e criança há séculos e por isso adentram no cotidiano da escola levadas pelas crianças e pelos próprios profissionais que nela atuam. Nesse espaço de convivência, inúmeros aspectos da universalidade das culturas infantis poderão ser percebidos. Brincadeiras se repetem de modo muito parecido em regiões

distintas do planeta. Além de construírem expressões culturais muito atreladas ao seu contexto restrito, regional, as crianças são portadoras de tradições que ultrapassam os limites de seu pertencimento local. Segundo Sarmiento (2004, p. 21):

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogênea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interacções “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra.

Essas constatações ajudam a visualizar melhor e justificar a relevância do conceito de culturas da infância. A delimitação que o termo sugere vem de encontro à crescente percepção do lugar que as crianças ocupam na sociedade. Se elas produzem cultura de um modo peculiar, isso não é apenas uma condição atual, pois só é possível pensar a formulação e a existência de uma cultura por meio de sua construção histórica. Em outras palavras, significa dizer que se as crianças de hoje são co-responsáveis pelas culturas da infância é porque as do passado também foram. A novidade reside no fato de que essa capacidade passa agora a ser considerada e analisada pelos adultos, servindo também como um canal interpretativo das diferentes realidades sociais que se vão compondo mundo afora.

No espaço escolar, diante das relações que as crianças estabelecem entre si, é possível assinalar certos tipos de construção cultural que, embora não ocorram isolados da influência dos adultos, são específicos das crianças. Estudos recentes, que consideram as crianças como atores sociais individuais competentes, apontam inúmeras evidências desta especificidade da produção cultural infantil (JAMES e PROUT, 1990; CORSARO, 2005; DELALANDE, 2001; SIROTA, 2001; BORBA, 2005). Eles discutem a idéia de que as culturas da

infância adquirem certa autonomia a partir das formas próprias que as crianças têm de interpretar, representar e agir sobre o mundo.

A essência desta discussão reside na relação entre estrutura e agência, reconceptualizada inicialmente por James e Prout (1990). Os contrapontos entre as teorias da agência e as teorias da estrutura constituem a centralidade desta relação e o debate atual defronta-se com as possibilidades de conciliação entre elas. As crianças são entendidas como agentes, e as pesquisas revelam como se dá esta agência e em que medida ela determina e é determinada pela estrutura.

A discussão entre estrutura e agência é o ponto de partida para a questão da caracterização da infância como um período de intensa produtividade cultural. O que se põe em questão é o modo como as culturas da infância adquirem certa autonomia, e como a agência das crianças pode impactar a realidade social e consolidar tradições, mesmo marcada por sua estrutura, no contexto em que se insere, entre os adultos que as orientam.

Sarmiento (2004, p. 21) chama atenção para a questão da autonomia das culturas infantis, mas lembra que a questão não está em reconhecer que as crianças produzem significações autônomas, *“mas sim em saber se estas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas”*.

Um ponto fundamental a se considerar, no que se refere aos modos como as culturas da infância se constituem, é o fato de que, ao mesmo tempo em que são impactadas pela realidade social, causam também impactos nesta mesma realidade. James e Prout (1990), em seu esforço de reconceptualização do problema da estrutura e agência, afirmam que:

Prestamos particular atenção à possibilidade das crianças se posicionarem flexível e estrategicamente dentro de determinados contextos sociais e de, através da concentração nas crianças como actores sociais individuais capacitados, podermos aprender mais sobre as maneiras como a “sociedade” e a “estrutura social” moldam a experiência social e são, elas próprias, produzidas e remodeladas através da acção social dos membros [grifos do autor]⁴⁰ (JAMES E PROUT, 1990, p. 01).

⁴⁰ Tradução de Humberto Lopes com revisão científica de Manuela Ferreira.

Conforme esses autores, a produção cultural infantil não é apenas uma realidade demarcada, modelada e constituída pelo tecido social, pela estrutura. É, também, uma prática que constitui este tecido e que, por meio da agência e do esforço criativo das crianças, ajuda a modelar a estrutura, impactando o meio social no qual elas se inserem. Assim, concordando com Lopes (1999, p. 66), é possível dizer que cultura é *“todo e qualquer processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, **prática constituinte e constituída** pelo / do tecido social [grifo meu]”*.

Esse debate acerca da relação entre agência e estrutura permeia o presente estudo. Ao mesmo tempo em que se torna possível evidenciar a questão da agência, salientando a capacidade de assimilação criativa das crianças (CORSARO, 2009) e a sua participação como co-constructora de seu desenvolvimento, torna-se necessário não perder de vista o modo como as crianças se socializam a partir da aceitação dos elementos assimilados na sociedade (FLORESTAN FERNANDES, 2004). A tensão entre essas duas abordagens é fundamental na composição de um quadro mais heterogêneo de análise, que revele as capacidades das crianças sem destituí-las de sua origem sociocultural.

No ambiente escolar, as crianças realizam um intenso intercâmbio de saberes, num trânsito criativo e lúdico que remodela ininterruptamente a estrutura das brincadeiras. Inventam-se brincadeiras, mas, sobretudo, refazem-se os modos de brincar, que variam individualmente e também de acordo com os grupos infantis, com a escola, com o bairro, com a região do país. No entanto, mesmo marcada por tantas variantes, as culturas da infância adquirem nos contextos escolares certas dinâmicas que se universalizam e aproximam entre si as mais diversas experiências infantis.

Os processos sociais que demarcam a vida nas instituições escolares variam de acordo com os profissionais que nela atuam e com o contexto sociocultural ao qual pertencem estes profissionais. Mas, mesmo diante das diferenciações culturais próprias da diversidade de estabelecimentos de ensino, alguns aspectos da vida escolar são expressão de uma cultura escolar abrangente que determina os formatos das práticas sociais cotidianas a partir de

certas diretrizes curriculares, de normatizações padronizadas e de uma tradição docente a qual se vinculam os profissionais (FORQUIN, 1993).

Em primeiro lugar, as instituições escolares não podem ser entendidas *“fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural”* (Mafra, 2003, p. 124); em segundo, não podem ser analisadas em sua totalidade sem se levar em conta o impacto gerado pelos interesses e pelas experiências individuais daqueles que convivem dentro da escola:

Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas personalidades (MAFRA, 2003, p. 124).

Essa via de mão dupla, sobre a qual trafegam forças que se cruzam ininterruptamente, moldando o cotidiano escolar, é também o lugar em que as culturas da infância se dinamizam. Ao se constituírem no cotidiano escolar, elas obedecem à ambígua circunstância de serem, ao mesmo tempo, condicionadas por dois aspectos que se somam. O primeiro se sujeita às construções das próprias crianças que, embora possam não ser completamente autônomas, transparecem, sobretudo, nas interações das crianças entre si. O segundo incide sobre as determinações institucionais, as regras e currículos explícitos e ocultos que consolidam o ambiente moral instituído nos espaços de convívio da escola. Essas determinações institucionais revelam-se também nas ações dos adultos que organizam os limites comportamentais das crianças, os conteúdos que serão transmitidos e aquilo que devem ou não devem fazer na escola. Os modos de organização da vida das crianças, especialmente no âmbito do processo de escolarização, impactam, modelam, e orientam também a constituição das culturas infantis.

Desse modo, a ação cotidiana das crianças no interior dos agrupamentos infantis pode ser analisada a partir da correspondência direta que ela mantém com as formas de controle social demarcadas pela escola. Por meio dessa correspondência é possível assinalar, então, em que medida se dá a autonomia das crianças na elaboração e transmissão das culturas infantis. É possível,

também, percorrer o caminho contrário, enfatizando como a ação da criança na escola não só é impactada pelas formas de controle desta, como necessariamente as impactam. Este impacto pode se dar num sentido de resistência cultural, *“por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional (...)”* (SARMENTO, 2002, p.05), revelando que a **aceitação dos elementos da cultura dos adultos** (FLORESTAN FERNANDES, 2004) pode ser entendida também como uma **apreensão criativa** (CORSARO, 2009) que enriquece e dinamiza os traços culturais assimilados.

O recreio escolar aparece, pois, como um espaço onde se torna possível observar esses dois impulsos que orientam a produção das culturas da infância. Autores como Delalande (2001) e Plaisance (2004) buscam compreender como se dá a socialização das crianças durante as atividades de recreio, constatando que durante esse intervalo elas instauram regras de convivência específicas. No interior dos grupos, diante da intimidade que as relações de amizade promovem, *“quer se trate dos jogos, das brigas ou dos amores nascentes, as crianças adotam normas de funcionamento grupais adequadas a valores aos quais aderem e, em particular, àqueles da solidariedade”* (PLAISANCE, 2004, p. 235).

O recreio escolar pode ser entendido como um momento de aprendizagem intensa, pois há nele certa liberdade de ação, a partir de um distanciamento do olhar dos adultos. Isso faz com que as crianças sejam co-realizadoras de sua socialização. Na visão de Delalande (2001), quem educa as crianças são os adultos, mas são elas mesmas que se socializam. A visão da autora coincide com a noção desenvolvida por Florestan Fernandes (2004) sobre o fenômeno da educação da criança pela criança. Ambos chamam atenção para o fato de que a aprendizagem das culturas infantis, suas regras e saberes, intensifica-se na medida em que se torna condição de pertencimento do indivíduo ao grupo. Para ser aceito no grupo é preciso compartilhar de seu conhecimento e de suas regras.

O recreio escolar é um espaço privilegiado para se notar os traços culturais que são transmitidos e reformulados na intimidade dos grupos infantis, enquanto as crianças brincam. Mas é no cotidiano, frente a frente com as crianças, que se pode assinalar melhor que traços são esses.

Autores como Heller (2008), Azanha (1992), Ezpeleta e Rockwell (1989) apontam o conjunto de atividades cotidianas como uma frente significativa para os

estudos históricos e sociológicos. O estudo da cotidianidade permite ao pesquisador estabelecer categorias menos abstratas de análise, indo de encontro à concretude das relações sociais, porque *“a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”* (HELLER, 2008, p.34).

Azanha (1992, p. 65), afirma que

a cotidianidade é a própria condição humana fundamental porque tudo o que atinge o homem ao longo de sua existência nada mais é do que mudanças, deslocamentos, fugas etc. dessa condição fundamental.

Aparentemente, essa afirmação é de uma trivialidade exasperante. Porém, com a sua formulação, pretendemos dar ênfase ao pressuposto, não trivial, de que o estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de ser o ponto de partida para a fundação de uma ciência do homem, isto é, que os objetos que ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos etc.) são potencialmente reveladores do ser do homem tanto individual como social. Nessa acepção, o plano da cotidianidade é o lócus privilegiado onde ocorre toda diferenciação humana, quaisquer que sejam os fatos diferenciadores e os modos pelos quais operam.

O inventário da cotidianidade pode revelar inúmeras realidades desconhecidas, que até mesmo a própria escola não reconhece como sua. Uma escola pode não se reconhecer nas manifestações das culturas infantis, e pode inclusive desconhecê-las. É comum o argumento, por parte de alguns profissionais da escola, de que as crianças de hoje em dia não brincam mais como outrora e que são mais agressivas que as crianças de antigamente. Ora, a parte o que de fato integra uma ou outra situação específica, este argumento indica o quanto é comum aos adultos, de modo geral, vincular-se a uma idéia de infância que remete a sua própria infância, vivida há algumas décadas atrás. Em certa medida, pode escapar-lhes detalhes da compreensão de sua cotidianidade e das particularidades da infância de hoje, porque *“não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade”* (Azanha, 1992, p. 62). É nesse sentido que se pode dizer que a agência das crianças acerca de seus constructos pode dar origem a um domínio de saberes cujo acesso, muitas vezes, escapa aos olhares dos adultos.

Os adultos podem não se reconhecer naquilo que observam nas crianças e, nesse caso, pode não fazer sentido aquilo que é produzido pelas crianças de hoje, reais, concretas, cotidianas. Mudam as brincadeiras, mudam as formas do

brincar, mas, a cada geração, a infância não é sempre outra? Deveria ser a mesma? O que se vê são infâncias, e as diferenças não se dão apenas pelo período histórico em que estão circunscritas, mas também pelas circunstâncias sociais as quais estão submetidas. Dentro de uma mesma cidade, de um mesmo bairro e até de uma mesma escola, poderão ser encontradas evidências de diversas infâncias.

Transformam-se os modos de compreender as crianças porque as realidades sociais se alteram e, com elas, as práticas sociais infantis. Sarmento (2005), recusa a concepção ontogênica das culturas infantis, que universaliza os modos de inteligibilidade, percepção e expressão das crianças a partir de certas noções de desenvolvimento ou entendidas sem a sua correspondente inserção social, porque

as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2002, p. 04).

No interior de uma mesma escola convivem inúmeras tendências culturais, as quais podem ser expressas e interpretadas de modo diferente por cada um dos indivíduos que convivem na instituição. Essa diversidade de expressões e percepções indica que, ao se aproximar da escola buscando interpretá-la, o pesquisador se aproxima também das diversas formas de entendimento expressas pelos sujeitos. Ele os ouve, os observa e se depara com os contrastes entre tantas versões possíveis da realidade concreta que os membros da comunidade escolar “*podem identificar e viver como ‘escola’ [grifo do autor]*” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 22). O pesquisador poderá verificar em que medida cada versão da realidade “*é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada*” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 22).

Além disso, em nenhum outro espaço da vida social concentram-se diariamente tantas crianças ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades e obedecendo às mesmas regras de convívio como na escola. Neste espaço de convivência social, a infância adquire um sentido diferente daquele dado no

interior do convívio familiar. Na escola, as crianças realizam uma **experiência societária**⁴¹ marcada por uma existência coletiva e, ao mesmo tempo, vivenciam a intimidade provocada pelo distanciamento da família.

Durante seu período de escolarização, elas se acostumam a restringir seu convívio e estabelecer vínculos de amizade e afeto com aqueles que possuem a mesma idade. O processo de seriação, que divide os grupos de acordo com a faixa etária, impõe o costume de estudar de forma seriada e provoca um fenômeno comum de se perceber durante os recreios: as crianças tendem a se organizar de forma seriada nas brincadeiras. Isso não impede que ocorram interações entre crianças maiores e menores, nem esvazia a idéia de que elas aprendem entre si, mas modela o formato das brincadeiras.

Portanto, para entender a constituição das brincadeiras na escola é preciso considerar a cultura escolar como um todo e a cultura da escola que se está a pesquisar em específico. As crianças brincam durante o recreio escolar, assim como também brincam na sala de aula, sentados nas carteiras, fazendo lições, cantando o hino nacional etc. Mas não se pode negar que no recreio escolar as brincadeiras são impulsionadas pela convenção de que **agora podemos brincar**. Essa convenção escolar, por si só, já indica o quanto o brincar na escola está sujeito à forma escolar de organizar a vida.

A seleção cultural que a **Escola** empreendeu ao longo de sua história pedagógica e que se reflete também em determinadas conformações curriculares, ajuda a delimitar o valor conferido às atividades lúdicas, pedagógicas ou não, no interior da instituição. Forquin (1993) discute alguns aspectos que revelam a descontinuidade entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos que nela convivem. Com isso ele justifica o lugar que a escola ocupa:

Acusa-se frequentemente a escola de conservadorismo cultural. É que, sempre e por toda parte, o ensino geral tem por função primordial (mesmo se isso não é sempre explicitamente reconhecido) a formação fundamental do espírito, isto é, a iniciação sistemática dos indivíduos em certas modalidades e certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana “civilizada” (grifos do autor). Ora, esta função supõe, necessariamente, privilegiar na cultura transmitida os aspectos mais

⁴¹ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004) para se referir à interação social experimentada pelas crianças no interior dos grupos infantis.

constantes, mais universais, mais incontestáveis. Nisto a escola estará sempre exposta aos ataques inspirados pela ideologia romântica da originalidade, da individualidade e da novidade, A escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas ela não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências (FORQUIN, 1993, p. 170).

É compreensível que no interior das instituições de ensino as brincadeiras infantis adquiram significados muito particulares e distintos daqueles que serão encontrados em outros espaços de convívio. As experiências das crianças durante seu tempo de escolarização são profundamente marcadas pela forma como a instituição foi pensada e pela estrutura de funcionamento que se consolidou a partir de anos e anos de tradição escolar. O repertório das crianças será sempre submetido a essas circunstâncias que são históricas.

Por exemplo, não são raros em escolas brasileiras projetos pedagógicos ou ações de professores que estimulam a presença de brincadeiras tradicionais no cotidiano das crianças valendo-se de critérios educativos que vem sendo lentamente absorvidos por uma tradição pedagógica. Isso pode ser verificado no que se refere à presença continuada das cantigas de roda tradicionais nas instituições de ensino. Essa presença tem ligações com as circunstâncias históricas dos anos trinta no Brasil, que fizeram o recém-formado Ministério da Educação implantar a prática obrigatória do Canto Orfeônico⁴² em todas as escolas brasileiras. Nas apostilas elaboradas com a coordenação do maestro Heitor Villa-Lobos, mentor maior do projeto de educação musical do governo Vargas, entre hinos e cantos patrióticos, encontram-se inúmeras cantigas de roda populares entre as crianças. Uma ação política ligada às estratégias propagandísticas e populistas do governo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000) impactou a forma escolar, sobretudo no que diz respeito às canções tradicionais da infância e, por consequência, às brincadeiras de roda. Isso ajuda a explicar a presença de certas cristalizações nos formatos das melodias e das coreografias dessas brincadeiras, que eram padronizadas a partir do método utilizado pelos professores de canto orfeônico em todo o Brasil.

⁴² O canto orfeônico é a prática do canto coletivo, em coro, que resulta na formação de corais. Foi implantado como prática obrigatória pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que atuou junto ao Ministério da Educação como músico oficial do regime Vargas. Villa-Lobos chegou a reger coros de até 45 mil vozes a céu aberto, em espetáculos de porte compatível com as pretensões populistas do Governo Vargas.

Além disso, nesse período havia ampla repercussão dos ideais modernistas nos meios educacionais, devido à proximidade que inúmeros intelectuais estabeleceram com os governos da época e, especialmente, com o então ministro da educação Gustavo Capanema. Essa influência poderia fazer ecoar nos círculos educacionais uma das marcas maiores do movimento modernista: sua busca identitária calcada nas expressões populares do Brasil. Assim, o modelo educacional em formação na época, que marcou as bases do sistema educacional brasileiro, respaldava-se também nessa influência:

Era sem dúvida no envolvimento dos modernistas com o folclore, as artes, e particularmente com a poesia e as artes plásticas, que residia o ponto de contato entre eles e o ministério. Para o ministro, importavam os valores estéticos e a proximidade com a cultura; para os intelectuais, o Ministério da Educação abria a possibilidade de um espaço para o desenvolvimento de seu trabalho, a partir do qual supunham que poderia ser contrabandeado, por assim dizer, o conteúdo revolucionário mais amplo que acreditavam que suas obras poderiam trazer (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.99)

Esse é apenas um exemplo de como alguns aspectos históricos são absorvidos pela cultura escolar e conduzem certas práticas escolares podendo impactar ao longo do tempo os elementos das culturas infantis. A presença dessas cantigas no cotidiano escolar foi favorecida pela obrigatoriedade do canto orfeônico durante décadas.

Outro exemplo da presença desses aspectos que integram historicamente a cultura escolar, e que têm uma relação direta com a presente pesquisa, pode ser notado nos estudos de Florestan Fernandes (2003) sobre **Educação e Folclore**. Esses estudos revelam como as obras de folcloristas de meados do século passado influenciaram educadores por todo Brasil. Ressaltam também o esforço de renovação educacional nos anos cinqüenta e sessenta, por meio do qual “a utilização da recreação como fator educativo abriu novas perspectivas às influências da escola primária no desenvolvimento da personalidade das crianças” (FLORESTAN FERNANDES, 2003, p. 224). O trecho que se segue ilustra como essas questões em torno da recreação e do folclore eram tratadas na época. Trata-se de uma análise de Florestan Fernandes (2003) acerca da obra da folclorista e professora Ethel Bauzer de Medeiros, intitulada **Jogos para recreação na escola primária** e publicada em 1959:

Vale a pena transcrever a epígrafe com que a autora abre o seu livro, aproveitando uma explanação notavelmente penetrante de Joseph Lee: “O mais importante a compreender em relação à recreação é que ela não constitui luxo, e sim necessidade. Não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que precisa para crescer. É mais do que parte essencial da sua educação: é parte essencial da lei do seu crescimento, do processo através do qual ela se torna adulta”. Todas as comunidades humanas, destituídas da educação sistemática, organizaram de tal modo a vida da criança e do jovem, que lhes proporcionaram meios para adestramento do corpo, o domínio artificial das energias e dos movimentos; enfim, criaram condições externas favoráveis ao crescimento do organismo e da personalidade. As comunidades humanas que basearam a formação do homem na educação sistemática tiveram que inventar recursos novos, que dessem às escolas sucedâneos para esses métodos e técnicas espontâneas de desenvolvimento da “pessoa humana”. A nossa escola voltou as costas à recreação, valorizando e impondo um preconceito estéril, que vinha da tradição patriarcal e gerontocrática da sociedade colonial. Com a crise do folclore, as crianças sofreram duros golpes em seu processo de crescimento e amadurecimento normais, pois não estabelecemos equivalentes e substitutos adequados aos folguedos e brinquedos tradicionais. Só agora as diretrizes modernas começam a se fazer sentir de fato, com vigor e perspectivas inovadoras, como se poderia pensar tendo-se em vista as publicações recentes sobre os jogos recreativos na escola primária. Esperemos que elas revolucionem a mentalidade dominante, conduzindo-nos a uma compreensão mais madura e produtiva da recreação para o homem (FLORESTAN FERNANDES, 2003, p. 225).

Assim, inúmeras brincadeiras irão encontrar terreno fértil na escola porque expressam compatibilidade com aquilo que se constituiu como elementos intrínsecos da cultura escolar. Na medida em que certos formatos de brincadeiras encontram ressonância nesses elementos, sua perpetuação no ambiente escolar pode ser favorecida. No entanto, esses elementos que se podem identificar como inerentes à cultura escolar não dependem exclusivamente dela para se perpetuarem. É pelo fato das crianças ainda se identificarem com eles, preservando ou reformulando os seus significados de modo que ainda possam fazer sentido, que muitas brincadeiras constituem-se como uma tradição lúdica.

Se as crianças continuam a “brincar de roda”, esse folguedo preserva para elas toda a significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma “sobrevivência”, literalmente falando; mas de continuidade sociocultural. O contexto histórico-social se alterou, é verdade; contudo, preservaram-se condições que asseguram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos. [grifos do autor] (FLORESTAN FERNANDES, 2003, p. 66).

Isto poderá explicar também certas atualizações que as crianças fazem de inúmeras brincadeiras tradicionais enquanto as praticam dentro do ambiente escolar. O comportamento é orientado pela escola e, por isso, ao brincar, os formatos de algumas brincadeiras são regulados pelas adequações necessárias: se não é permitido brincar com pedaços de pau, porque isso é perigoso, as crianças fazem as armas com os próprios dedos e preservam, por exemplo, a brincadeira do polícia e ladrão, reformulando-a de acordo com as exigências escolares. Se isso ocorre sem uma completa proibição por parte da escola, elas poderão reorganizar o seu comportamento, adaptando a brincadeira antes de abandoná-la por falta de permissão para brincar. Este comportamento, que se vai modelando, não obedece apenas às intervenções diretas que a presença do adulto coloca. Submete-se também aos ideais de convivência consagrados socialmente. As adaptações refletem o esforço das crianças em assimilar certos padrões de comportamento que correspondem às expectativas sociais de seu contexto histórico.

A atualização de um jogo cênico ou de um brinquedo de roda exige todo um suporte estrutural, fornecido pelas ações e atividades das crianças. Há tarefas prescritas a executar. Para realizá-las, segundo os modelos consagrados, as crianças precisam organizar coletivamente o seu comportamento (FLORESTAN FERNANDES, 2003, p. 66).

A infância será sempre uma produção social, fruto de inúmeras sínteses culturais que se expressam a partir de diferentes contextos históricos, pois ser criança varia *“com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”* (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 17). O modo como as crianças brincam é, portanto, uma experiência social construída na interdependência entre crianças e adultos. Ambos são atores sociais nesse processo e, por isso, as culturas infantis são resultado dessa interdependência.

CAPÍTULO 3 – ATERORIZAGEM NO TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS

*(...) a condição social da infância
é, em qualquer sociedade, bem
expressiva da realidade social no seu
conjunto – de algum modo, as
sociedades são aquilo que propõe como
possibilidades de vida, no presente e
para o futuro, às suas crianças. Deste
modo, o trabalho teórico e analítico sobre
a infância é também uma forma de
conhecer a sociedade.*
Manuel Sarmiento⁴³

Conduzir um estudo com crianças, levando em consideração os seus pontos de vista e buscando a construção de um argumento que não oculte as suas vozes, pode exigir um tipo de esforço metodológico e um cuidado ético que redirecionam e remodelam o desenho da pesquisa inicialmente planejado.

No caso deste estudo, foi exatamente isso que aconteceu. A opção de incluir a produção de um documentário audiovisual como um dos procedimentos metodológicos que incidisse na coleta, na seleção e na organização dos dados, implicou em um formato de pesquisa desafiador. O **filme-documentário** curta-metragem **Brincantes** é um apêndice dessa dissertação porque ajuda a ilustrar o que o texto escrito apresenta. Ele traduz o olhar do pesquisador para a linguagem videográfica e é uma devolutiva à comunidade pesquisada, uma vez que 1000 exemplares foram distribuídos gratuitamente entre os participantes da pesquisa e entre profissionais de escolas de Curitiba e Região Metropolitana. Essa ação caracterizou o documentário também como um material didático-pedagógico. Além disso, através dele é possível ver e ouvir as crianças apresentando a si mesmas, por meio de suas ações, de seus pensamentos e dos direcionamentos inevitáveis que a inserção de uma câmera na escola ocasiona.

No que se refere às questões metodológicas, o termo **documentário** será usado para se referir ao filme, um produto final da seleção e do tratamento das imagens coletadas. Já o termo **filmagens**, servirá para denominar o montante dos registros audiovisuais, os quais se traduziram em dados da pesquisa. Portanto,

⁴³ (SARMENTO, 2008, p. 32).

torna-se necessário destacar o fato de que a análise dos dados incidiu sobre as filmagens e não sobre o documentário.

Cerca de vinte horas de vídeo com imagens captadas formam a parte principal do banco de dados dessa pesquisa. Essas vinte horas deram origem a mais de cem páginas de transcrição de entrevistas e de cenas de brincadeiras observadas. A análise dos dados partiu de uma relação entre a leitura das transcrições e a apreciação continuada das imagens. Além das filmagens, foram realizadas gravações em áudio durante as entrevistas não filmadas e também registros em nota durante as observações de campo não filmadas.

Os dados foram dispostos e organizados de três modos:

- 1- A transcrição das entrevistas filmadas e gravadas.
- 2- As notas de campo obtidas durante as observações.
- 3- Os arquivos das filmagens.

A opção por transformar o montante das filmagens em um filme-documentário impactou o modo como os dados foram organizados, selecionados e tratados. Os longos processos de decupagem, roteirização e edição⁴⁴, próprios de uma produção audiovisual, implicaram em um tipo de manipulação dos dados compatível com as necessidades de imersão na linguagem videográfica. Esses processos mobilizaram a construção do conhecimento em uma etapa central da pesquisa, constituindo-se como um estágio significativo na produção dos dados.

As filmagens podem ser entendidas como um diário de campo filmado que permitiu o pesquisador retornar com agilidade, inúmeras vezes, não apenas ao que disseram as crianças, mas também ao que elas fizeram durante as entrevistas e observações. Em segundo lugar, elas ajudaram a assegurar não apenas o lugar das crianças como sujeitos de pesquisa, mas também seu papel como atores sociais na produção do conhecimento. O formato de abordagem adotado posicionou as crianças no centro da argumentação, uma argumentação construída em parceria com elas, *“tomando em consideração a perspectiva dos*

⁴⁴ Decupagem é o processo pelo qual se organizam as cenas captadas em vídeo a partir de uma descrição de alguns elementos como os diálogos, a cenografia, a predominância de certos temas. Roteirização é o processo de escrita do argumento audiovisual a partir da organização das cenas, dos diálogos, etc. Edição envolve a seleção, o tratamento, a alteração e a composição das cenas.

pesquisados” (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 71), dando-lhe vez e voz e garantindo uma devolutiva da pesquisa à comunidade pesquisada.

Estas opções metodológicas tiveram que se deparar com inúmeras discussões atuais sobre pesquisa com crianças (SARMENTO, 2002; MOLLO-BOUVIER, 2005; CORSARO, 2005; BORBA, 2005; ALDERSON, 2005). Tiveram também que se orientar por algumas reflexões sobre os modos de acesso do pesquisador a categorias específicas da experiência social infantil (RAYOU, 2005). Foram necessárias leituras específicas sobre a questão da autoria, da autorização, salvaguarda e proteção dos investigados (KRAMER, 2002). Além disso, a definição dos procedimentos metodológicos submeteu-se às discussões relativas ao uso do registro videográfico como instrumento de pesquisa, suas limitações lingüísticas, as restrições de origem ética, seus problemas e suas vantagens (FONSECA, 1995; NOVAES, 2005).

A pesquisa encontrou um amplo suporte teórico nos horizontes da sociologia da infância (JAMES E PROUT, 1990; CORSARO, 2003; SIROTA, 2001; MOLO-BOUVIER, 2005; MONTANDON, 2001; SOARES, 2006). A sociologia da infância é um campo científico que, ao longo dos últimos 30 anos, instituiu um *“espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças”* (SOARES, 2006, p.26). Além dessa perspectiva, foram usadas também algumas referências sobre filme etnográfico⁴⁵ e documentário (FONSECA, 1995; NICHOLS, 2005;), que orientam uma reflexão sobre questões de ética, política, conteúdo, forma, etc. À intenção de privilegiar os caminhos metodológicos indicados pelo uso de formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais, somaram-se as idéias de autores que discutem a pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990).

As escolhas necessárias à definição do recorte metodológico e as soluções encontradas ao longo das observações durante o recreio escolar levaram em conta a intenção de posicionar as crianças no centro do debate, não apenas para serem observadas e analisadas, mas para lançar luz sobre seu argumento,

⁴⁵ O documentário produzido no âmbito desta pesquisa não é um filme etnográfico, porém, utiliza-se das referências de diretores de cinema e teóricos que discutem a etnografia e a linguagem audiovisual.

valorizando suas condições de compreensão de seus mundos. Aquilo que a princípio seria apenas uma questão de pesquisa e não uma questão delas, haveria de ser exposto de modo muito claro, quando não, lúdico, provocando sua curiosidade. Para isso, seria fundamental respeitá-las em suas atribuições, capacidades e competências.

3.1 Compreensões da infância e da criança: a definição dos pressupostos teórico- metodológicos

A primeira gama de referências que compôs o panorama teórico-metodológico deste estudo advém de autores do campo da Sociologia da Infância (JAMES E PROUT, 1990; CORSARO, 2003; SIROTA, 2001, MOLO-BOUVIER, 2005, MONTANDON, 2001; RAYOU, 2005; SARMENTO, 2002; BORBA, 2005). A opção por esse horizonte teórico definiu os tipos de abordagem de campo, de coleta e tratamento de dados aos quais a pesquisa se submeteu. Esse ramo recente da sociologia considera a infância uma categoria social, construída socialmente, portadora e produtora de uma cultura específica, que deve ser estudada em suas particularidades (MONTANDON, 2001).

Os sociólogos da infância rompem com as abordagens tradicionais da socialização, deslocando as crianças para o centro de suas análises, na posição de atores sociais. Isso significa dizer que em consonância com os pressupostos enunciados pela Sociologia da Infância, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo partiram do pressuposto de que as crianças são agentes de sua socialização e não apenas objetos da socialização dos adultos.

O interesse pelo estudo da criança em trabalhos sociológicos teve um primeiro impulso na década de vinte, especialmente nos Estados Unidos, com William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burguês e Kimball Young (MONTANDON, 2001). No entanto, este caminho inaugurado por eles não foi seguido por um número significativo de estudiosos a partir da década de trinta, quando começaram a surgir, com muito mais frequência, estudos do campo da psicologia. Montandon (2001), referindo-se ao lugar que a infância ocupa nos estudos sociológicos ao longo do século XX, atribui este silêncio sobre crianças nas ciências sociais

[...] principalmente à predominância de um ponto de vista e de preocupações masculinas por parte dos principais representantes da sociologia americana, assim como o pequeno valor creditado à infância por aqueles que têm o papel de guardiões do templo nas revistas prestigiadas e por ocasião de promoções acadêmicas” (MONTANDON, 2001, p.35)

A Sociologia da Infância surge como uma retomada de estudos da infância e da criança, enquanto objetos sociológicos. Essa retomada se dá em consonância com uma série de perspectivas sociológicas que, a partir dos anos 60, permitiram uma aproximação entre teóricos que criticavam o conceito durkheimniano de socialização. Prout (2003, p. 03), sintetiza essa idéia:

No que diz respeito à sua condição contemporânea, podemos dizer que surgiu nas décadas de 1980 e 1990. Foram utilizados três recursos teóricos principais durante a sua construção. Primeiro, aproximou-se da Sociologia interaccionista (grifo do autor), desenvolvida essencialmente durante a década de 1960, nos Estados Unidos da América. Isto colocava o problema de o conceito de socialização tornar as crianças demasiado passivas. Mais tarde, na década de 1990, e principalmente na Europa, assistimos a um ressurgimento (deveras surpreendente) da Sociologia estrutural, a qual vê a infância como um elemento permanente da estrutura social. Finalmente, na década de 1980, surgiu na Europa e nos Estados Unidos da América o construtivismo social que veio problematizar e desestabilizar quaisquer conceitos sobre a infância tidos como garantidos e sujeitá-los a um olhar relativista. Este insistia na especificidade histórica e temporal das infâncias e centrava-se na sua construção através do discurso

O discurso anterior, ao longo de todo século XX, pautava-se na idéia de que ao estudar a escola ou a família, estudava-se a criança. A infância era prioritariamente *“reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, por exemplo”* (SIROTA, 2001, p.09). Essencialmente estudada a partir de seu papel como filha, ou como aluna, a criança não podia ser considerada em sua alteridade, em sua especificidade infantil.

Assim, falou-se da “criança” como um ser singular, da “criança” como um representante da categoria cujos papéis sociais deviam ser explicados em termos de formas categóricas de comportamento, mais do que em termos de acções individuais [grifos do autor] (JAMES e PROUT, 1990, p. 02).

Não havia, pois, um interesse em tomá-la como um objeto de pesquisa em si mesmo, e sim na sua relação com as instituições, com o ensino, com a aprendizagem, com a saúde, etc. A noção de criança como ator social vem na esteira da idéia de infância como construção social. Ambas se constituem como premissas básicas na Sociologia da Infância (MARCHI, 2007).

O rompimento com as abordagens clássicas da socialização, que enaltecem a passividade da criança em seu processo de formação e a entendem como um indivíduo inacabado, objeto e produto da ação dos adultos e de suas instituições, fez com que inúmeros autores se dedicassem à crítica dos quadros teóricos dominantes em diferentes áreas, como a psicologia do desenvolvimento, a pediatria, a pedagogia, a sociologia da educação e a sociologia da família (MARCHI, 2007). Este esforço conjunto culmina, ao longo de quase trinta anos, com a produção de um novo paradigma nas ciências sociais que, apesar de lançar luz sobre áreas ainda não exploradas pelos cientistas sociais, é fruto também de um movimento mais amplo dentro da sociologia, quando esta se volta para o ator e revisa os fundamentos do conceito de socialização.

É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância.

Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. (SIROTA, 2001, p.09 e 10).

Os quadros teóricos que compõem a Sociologia da Infância são diversos. Nela, eles convergem para um discurso que dá lugar a uma infância socialmente construída e que ressalta o papel das crianças enquanto agentes de sua socialização. Mas o debate se intensifica exatamente no jogo de forças inerente à relação entre agência e estrutura. No caso dessa pesquisa, o que mobiliza o esforço investigativo é exatamente a tensão entre aquilo que é específico da ação criativa e das capacidades de agenciamento das crianças e aquilo que é próprio de uma continuidade sociocultural demarcada pela estrutura social.

James e Prout (1990) assinalam quatro tópicos que ocupam mais recentemente o estudo sociológico contemporâneo das crianças e da infância, no qual é possível notar essa tensão:

[...] o primeiro pergunta como podemos tratar a natureza culturalmente específica da infância, o seu carácter construído socialmente, tendo em conta os factos biológicos da infância que todas as crianças partilham (cf. Hastrup, 1978); o segundo considera a infância como uma característica estrutural permanente (Qvortrup et al. 1994); o terceiro foca a infância como uma subestrutura (Hardman, 1973); e o quarto questiona a infância como um contexto social através do qual se dá a reprodução social e cultural (Jenks 1982). Todas estas questões são, por sua vez, formadas por um problema que se repete na teoria sociológica: uma relação entre “estrutura” e “agência” (grifos do autor) (Dawe, 1970; Giddens, 1984). (JAMES & PROUT, 1990, p. 02)

Na esteira desse debate, os sociólogos da infância irão buscar cada vez mais frentes de compreensão da infância e da criança que impulsionem a observação da criança em suas condições específicas de produção e interpretação da realidade, em sua alteridade. Montandon (2001) distingue em quatro categorias a grande diversidade de temas abordados pelos sociólogos da infância a partir da década de 80: a relação entre gerações; a relação entre crianças; as crianças como grupo de idade e os dispositivos institucionais dirigidos à criança. Para esse autor, os trabalhos que mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância foram os estudos sobre a *“as trocas, as brincadeiras, as relações entre si, enfim, sobre o mundo infância”* (MONTANDON, 2001, p.42).

Mediante essa paisagem científica, a pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA*** vai encontrar eco justamente nos estudos que tratam da relação entre crianças, cujos métodos de pesquisa privilegiam a participação das crianças na construção do conhecimento sobre si mesma, seu mundo, seus saberes, sua cotidianidade. Esse novo objeto sociológico em construção, onde a infância é considerada uma categoria social, permite trabalhar a idéia da infância como um grupo social em suas relações com os diversos contextos em que se insere. Nesta perspectiva, *“as crianças constituem um segmento da sociedade. As crianças deixam irremediavelmente,*

quando crescem, esse espaço da sociedade, mas outras crianças vêm ocupá-lo, permanecendo sempre o segmento” (MONTANDON, 2001, p. 47).

Foi por meio de um diálogo entre os preceitos teóricos e as descobertas de campo que essa pesquisa regulou o ajuste de seus instrumentos metodológicos. Um exemplo disso refere-se a uma das hipóteses suscitadas empiricamente, obtida antes mesmo das leituras específicas sobre este assunto. Trata-se da percepção da existência de um **segmento social** pelo qual passam diferentes gerações de crianças, alternando-se e alterando suas características. É emblemático o caso analisado nesta pesquisa, o da brincadeira da **Dança**, onde uma manifestação cultural infantil expressa por regras de pertencimento e convivência, passos e coreografias, é repassada às gerações que se alternam dentro de uma instituição de ensino, especialmente durante os intervalos de recreio. No interior desse segmento social, a ação das crianças constitui uma espécie de tradição, na qual os mais novos são absorvidos, enquanto que os mais velhos se distanciam. Assim como nesse caso, ao longo das observações e entrevistas, inúmeras evidências desse segmento da sociedade puderam ser assinaladas.

Diante desse tipo de cruzamento entre o material empírico e o referencial teórico e metodológico, os procedimentos metodológicos foram lentamente se definindo na pesquisa. O ajuste dos instrumentos de investigação tornou-se possível na medida em que o desenho metodológico pode ser submetido ao contexto estudado e não o contrário.

A possível compatibilidade entre o núcleo de interesse do estudo e os centros de interesse das crianças foi uma das preocupações primordiais. É que, de modo geral, as questões essenciais do pesquisador não interessam às crianças. De fato, a priori, ou de imediato, as questões da pesquisa não são as questões das crianças. Como, então, esperar que possam surgir respostas significativas, se não houver algum tipo de interesse das crianças naquilo que é central para o pesquisador?

Em primeiro lugar, a forma como a pesquisa é apresentada a elas pode contribuir significativamente com o seu desempenho argumentativo diante das questões colocadas. Se o pesquisador planeja a sua inserção de modo a conjugar alguns interesses das crianças e, lentamente, compartilha opiniões sobre os seus

assuntos, ou até brinca com elas, isso pode ativar um tipo de parceria produtiva que alimente vínculos de afeto entre pesquisador e pesquisados, favorecendo a colaboração de ambos.

Em segundo lugar, há que se ter maleabilidade em relação às hipóteses anteriormente concebidas, submetendo-as ao campo de investigação e rendendo-as, se for o caso, às intempéries próprias das interpretações dos sujeitos da pesquisa. É preciso, pois, reconhecer “*a necessidade de renunciar às hipóteses iniciais quando as questões supostas para verificá-las encontram nos entrevistados apenas um fraco eco*” (RAYOU, 2005. p.469).

A participação das crianças, então, passa a ser, até certo ponto, uma condição de validade científica. Mas, antes de tratar do que significa esta participação, é preciso algum esforço a mais no sentido de compreender em que medida a definição dos procedimentos metodológicos e o ajuste dos instrumentos de pesquisa puderam se sujeitar ao andamento da relação entre pesquisador e pesquisados. O método é aqui entendido como uma forma específica de enxergar a realidade durante um determinado tempo. Ele posiciona o pesquisador em um ponto de vista específico, a partir do qual é possível vislumbrar horizontes. Mesmo que não se possa ter domínio e clareza totais sobre o percurso que se vai desbravando na ação investigativa, ainda assim, o método é o ponto relativamente seguro ao qual se pode retornar nos momentos de maior indefinição. Representa também uma possibilidade de acessar de forma organizada os dados e produzir conhecimento contando com certa margem de segurança. Oliveira (1998), para quem método significa respeito a certos fundamentos, técnicas e processos e “*pesquisar se aprende mediante o próprio fazer*” (p. 21), lembra que:

O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar; nem por isso deixa de assumir um método. Todavia, neste caso, corre muitos riscos de não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento. Quer dizer, o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

Mesmo partindo de uma definição metodológica precisa, é possível considerar que, não conhecendo previamente todos os aspectos de seu caminhar, o pesquisador possa aceitar que o desenho de sua pesquisa seja remodelado ao longo de seu percurso de investigação. Isso pode suscitar riscos à caminhada, mas a definição precisa de um método, sem submissão de suas premissas a nenhuma descoberta, seria menos arriscada? Contar com uma abordagem de campo menos engessada, abrindo mais espaço para a participação das crianças: esse foi o risco ao qual se quis submeter-se.

As crianças poderiam conter o mapa do tesouro aqui procurado, e aí um método preciso seria a maior arma da investigação. Mas, menos interessada no tesouro, esta pesquisa quis revelar as pistas que levariam a ele. Diante disso, o que dizer então sobre a importância da participação das crianças na descoberta das pistas? Cada pista, ao ser descoberta, não poderia deslocar o detetive para outros rumos não imaginados? Era preciso, portanto, estar preparado para este deslocamento.

Tratou-se, de início, de uma premissa metodológica e não de um método em si: a pesquisa estava inserida em uma cotidianidade que precisava ser interpretada e sentida, antes de ser explorada. Para adentrar nesse cotidiano de pistas e mapas que levam a tesouros, acreditou-se ser necessário, antes de tudo, obter a autorização dos piratas, ou seja, das crianças em recreio escolar. Sem a autorização delas, pistas importantes poderiam ficar para sempre inatingíveis. A teoria sociológica da infância, construída socialmente ao longo dos últimos trinta anos, trazia indícios desse tesouro, dicas que inúmeros sociólogos já haviam listado. O quadro teórico indicava caminhos já explorados, mas o método só poderia se definir diante das pistas e do mapa, ou seja, diante das parcerias que iam se firmando entre o pesquisador e as crianças. Como afirma Azanha (1992, p. 78):

Numa primeira aproximação pode parecer que a nossa tarefa seria a de explicitar a metodologia de estudo da cotidianidade. Contudo, temos resistência a esse entendimento. A própria expressão é enganadora porque a idéia de método, qualquer que seja ela, pressupõe, num sentido lógico, a existência de um conjunto de procedimentos e seqüências cuja utilização conduziria a determinados resultados. Essa é, aliás, a essência da idéia baconiana de método e, em verdade, um dos legados mais persistentes e nefastos de seu pensamento sobre ciência. Contudo, não acreditamos que o acesso cognitivo à

cotidianidade seja uma questão de busca e aplicação de uma “metodologia adequada”. A propósito – e parafraseando Montaigne – gostaríamos de lembrar que assim como as bússulas são inúteis a quem não escolheu o seu porto de destino, também os roteiros metodológicos são ilusórios a quem não definiu uma perspectiva teórica para estudo da realidade. Ilusão que pode até mesmo ter efeitos esterilizantes na criatividade de estudiosos obcecados em assegurar o êxito do trabalho intelectual pela aplicação criteriosa de um método adequado.

A problematização de uma perspectiva teórica orientou a definição dos caminhos metodológicos a serem trilhados. Nesta pesquisa, a construção do objeto científico dependeu diretamente de certas constatações obtidas ao longo das observações de campo e agregou contornos da problemática de investigação que só puderam ser constatados empiricamente. No entanto, essa construção incidu significativamente sobre aspectos lingüísticos, frente aos quais, inevitavelmente, viu-se o objeto revelar-se por intermédio de um aparato discursivo.

Uma linguagem é um molde sob o qual as ações no campo da interpretação e da investigação se regulam. Ela não pode ser medida em si mesma, mas sim no modo como atende à ação do pesquisador. Em outras palavras, *“contrariamente a uma teoria, uma linguagem não é propriamente algo testável, é apenas mais ou menos pertinente para tratar um determinado problema”* (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.19).

Diante de um conjunto de orientações teóricas que sustentam entre si uma unidade, é preciso supor uma **fala**, ou seja, um conjunto de significações a priori que conferem valor a determinados conceitos. Para que a investigação se processe e ganhe forma é necessário que se expresse, pois, uma linguagem. Toda linguagem acaba por se situar na abrangência de um paradigma, no interior de um conjunto de crenças e modos de reconhecer e interpretar a realidade. No entanto, uma linguagem científica não só compõe um paradigma, como também o antecede. Ela se estrutura em sua conjuntura simbólica, traduzindo valores de determinados grupos e, ao mesmo tempo, determinando esses valores. Ao se aproximar de uma linguagem, o pesquisador incorpora determinados símbolos, sua estrutura sintática e suas regras semânticas (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990) e reordena seus próprios conceitos.

Foi assim, aproximando-se de uma linguagem e incorporando suas características, que este estudo situou a infância como objeto sociológico, sem ignorar as diferenças entre as crianças e considerando a infância em sua pluralidade (MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2002). Desse modo, lançou luz sobre a ação das crianças e amplificou suas vozes, interessando-se menos pelo papel que exercem como alunos, filhos, e mais pela função social que suas ações preenchem (FLORESTAN FERNANDES, 2004). Nas experiências específicas de grupo e no aprendizado que as relações coletivas suscitam, encontra-se um domínio de saberes que são relativamente inacessíveis quando dispostos distantes do contexto em que são produzidos e do lugar onde adquirem sentido. Isto significa que, para acessar o saber do outro, convém considerar em que contexto este saber é produzido.

Algumas referências norteadoras, tanto teóricas, quanto empíricas, foram compondo um panorama pelo qual se via surgir uma idéia mais precisa da criança como ator social, sujeito na construção de sua história. Assim, as leituras da pesquisa realizada por Florestan Fernandes (2004) influenciaram a opção por uma análise das situações sociais envolvidas pelas brincadeiras. Ao invés de focar na brincadeira em si, ou no repertório lúdico das crianças e seus aspectos estritamente folclóricos, ou artísticos, ou estéticos, o pesquisador dirigiu-se ao estudo das dinâmicas imbricadas nas ações das crianças enquanto constituem as suas brincadeiras.

3.2 A participação das crianças na pesquisa: um desafio para o pesquisador.

Ao considerar a participação das crianças em determinados estágios da pesquisa, afirmando a sua condição de indivíduos competentes, ativos e intervenientes, o primeiro problema fundamental, de ordem metodológica, que se manifesta é a questão do poder. Esse poder é tradicionalmente exercido pelos adultos, de quem depende a sua partilha.

Sarmiento (2000), ao escrever sobre a dimensão participativa em pesquisas etnográficas, destaca como a conjugação das vontades interfere no modo como a relação entre investigador-investigado é perpassada pelo poder:

Como dissemos, esta é uma relação em que a dominação se pode exercer de forma muito marcada, ainda que subtil. Transformar uma relação em que há o exercício potencial de violência simbólica é uma questão central que não depende apenas de boas-vontades, mas exige contínua negociação e contrato entre investigadores e atores sociais. O contrato de investigação, por isso mesmo, deve, precisamente, consagrar os direitos dos investigados. O texto etnográfico é por isso, no seu resultado final, a expressão unilateral de um poder do investigador ou, ao invés, o resultado de uma conjugação de vontades, ainda que com responsabilidades diferentes (SARMENTO, 2003, p. 172).

Por ser dependente do adulto e sujeita à sua proteção, a criança pode ter a sua participação limitada e sua credibilidade pode não ganhar proporções à altura de suas reais condições. Soares (2006) defende a participação infantil como um aspecto fundamental para o cumprimento dos direitos que as crianças possuem. A participação democrática é um meio pelo qual se atinge a justiça e se denunciam abusos de poder. Por isso a importância de espaços e práticas sociais que *“promovam a participação infantil, mesmo considerando os constrangimentos da institucionalização, que condicionam a organização dos quotidianos infantis”* (SOARES, 2006, p.27). A partir dessas práticas sociais, pode-se assistir a construção de um espaço de cidadania da infância, onde sua ação e seu discurso estejam presentes.

No caso deste estudo, a participação das crianças aparece como uma contribuição significativa no momento da coleta de dados, tanto durante as observações iniciais do pesquisador, quanto nas entrevistas e filmagens. O modo de investigação participativa admite que se estabeleça um equilíbrio entre os participantes da pesquisa no que se refere à tomada de decisões (SOARES, 2006). Ele pode se constituir como um referencial para o ajuste dos procedimentos metodológicos, um vetor da investigação que aponta direções e norteia o sentido da abordagem qualitativa. Nessa abordagem, o investigado pode atuar, em determinados momentos, como um investigador.

Soares (2006) lembra que as contribuições das *Participatory Rural Appraisal*⁴⁶ foram inspiradoras da técnica de investigação participativa. Nessas pesquisas se acentuava o grau qualitativo e interpretativo do trabalho nas comunidades, uma vez que os níveis lingüísticos e as poucas condições de

⁴⁶ Modelos de pesquisa citados nos estudos de Soares (2006).

formação e alfabetização das comunidades impunham a necessidade da utilização de técnicas mais interativas, mais gráficas, concretas. Neste contexto surgem as primeiras técnicas participativas que apelam para as mais variadas formas de expressão infantil e tornam mais efetiva a presença das crianças no processo de pesquisa.

Um dos pressupostos que guiou a interação com as crianças no pátio escolar foi a idéia de que a participação das crianças, como atores no processo de investigação, depende mais da organização de estratégias metodológicas por parte do investigador, do que das competências das crianças em assinalarem as suas contribuições. Elas detêm a condição de participação, mas é o pesquisador quem pode se responsabilizar por definir metodologicamente o aproveitamento desta condição em favor da pesquisa. A criança pode ser tomada como parceira no processo de interpretação de seu mundo. O pesquisador se esforça para amenizar a projeção de seu discurso sobre o da criança, valorizando até mesmo aquilo que parece não ter nexos ou ligação com sua pesquisa, mas que é característica de um discurso multifacetado e rico em significações próprias da elaboração do pensamento infantil. Essa forma de abordagem pode potencializar a percepção das formas genuínas de produção infantil, facilitando o reconhecimento das culturas da infância como um modo específico que as crianças encontram para dar sentido à vida e para interagir entre si e com os adultos. Assim,

O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de argumentos geracionais etnocêntricos, onde a incompetência e incapacidade das crianças era invocada com o argumento de proteção contra sua própria irracionalidade e incompetência: este é o discurso do adulto protetor do bem-estar e do desenvolvimento das criancinhas (SOARES, 2006, p. 30).

Ao assumir as orientações metodológicas advindas da perspectiva participativa, novos preceitos éticos passam a ser evocados. Surge a necessidade de redimensionar as considerações de natureza ética que envolvem o trabalho com a criança, uma vez que na perspectiva tradicional a ética enuncia com evidência as incompetências das crianças e a sua necessidade de proteção. Soares (2006, p.31) considera que “o investigador deve ter uma atitude de

equidade no desenvolvimento de qualquer processo de investigação, o qual deverá ser aberto, de forma a integrar todos os aspectos que vão diferenciando os diferentes actores que nele participam”.

O pesquisador poderá levar em conta a complexidade e a intersubjetividade decorrentes das experiências e competências sociais, das vontades e expectativas das crianças. A ética na pesquisa com crianças deverá considerar questões como a alteridade das crianças e o poder dos adultos sobre elas. A validade e a qualidade ética esbarram, portanto, no grau de participação efetiva das crianças durante o processo de investigação. Sem atenuar o rigor e o controle sobre seu método, o pesquisador pode se colocar atento e disponível às variáveis trazidas pela diversidade de comportamentos infantis.

Essa idéia entra em sintonia com as discussões levantadas por Kramer (2002) sobre autoria ou anonimato e sobre autorização do uso de imagem em pesquisas com crianças. Ao tratar das questões éticas relativas ao uso de imagens, ou relativas a citar ou não o nome das crianças nas pesquisas, a ciência sempre se remeteu aos pais, às instituições e não às crianças. Mesmo considerando a legitimidade dessa posição de salvaguarda familiar ou institucional, Kramer (2002), que considera a criança como “*sujeito da cultura, da história e do conhecimento*”, revela que “*embora os estudos transcrevam seus relatos, elas (as crianças) permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias*” (KRAMER, 2002, p. 51). Se uma pesquisa traz como ponto central de sua abordagem metodológica o pressuposto de que as crianças são sujeitos de sua história, então, autoria e autorização passam a ser questões que dizem respeito às crianças:

No caso das fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, á autoridade e á autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse? (KRAMER, 2002, p. 53).

Uma das etapas indispensáveis na pesquisa com crianças é a construção de um roteiro ético que leve em consideração os tipos de exposição aos quais as crianças poderão estar sujeitas. Deverão ser previstos os custos que a investigação poderá acarretar para as crianças. O pesquisador deverá estar atento às relações de poder implicadas na investigação, empregando técnicas que permitam à criança sentir-se parte do processo. Se a exposição de sua imagem ou de seu depoimento implicar em prejuízos à sua imagem ou colocá-la em risco, então o pesquisador deve conferir-lhe privacidade e confidencialidade, salvaguardando a identidade e a identificação pública da criança, mesmo em detrimento de sua autoria. Se, por outro lado, a exposição de sua contribuição não trazer danos e, sobretudo, se for de seu interesse e se os seus responsáveis autorizarem, a autoria não deverá ser negada. Esses critérios foram decisivos na análise da brincadeira **polícia e ladrão**, onde optou-se por não revelar os nomes das crianças, garantindo-lhes privacidade nos termos e expressões que utilizam.

Nesse mesmo espectro de discussão, podem ser trazidas questões sobre a devolução das pesquisas às comunidades pesquisadas. No que se refere a mencionar os nomes dos pesquisados, as crianças facilmente podem emitir o seu parecer sobre a preservação ou não de sua identidade, desde que saibam exatamente o que será publicizado. Por isso, uma parte importante do processo metodológico reside em esclarecer às crianças os propósitos da pesquisa. O objetivo é validar a sua condição de sujeitos e considerar a sua identidade. Se uma parte da análise de dados repousa sobre a invenção de uma brincadeira, como é o caso da presente pesquisa, negar a menção dos autores dessa invenção seria contradizer toda fundamentação teórica aqui elencada. Assim, optou-se por mencionar os nomes das crianças na maioria dos trechos de transcrições de entrevista.

Todas as crianças que participaram das filmagens foram autorizadas por seus responsáveis via documento padrão enviado às famílias (anexo). Além de estarem autorizadas, todas as crianças consentiram em dar entrevistas e a maioria dos mais diretamente envolvidos acabou se tornando parceira da equipe de filmagem, dando pistas valiosas sobre as situações interessantes onde

brincadeiras floresciam durante o recreio e favorecendo a descoberta de dados fundamentais.

Um exemplo disso pode ser ilustrado na descrição da colaboração de um menino, o Caio dos Santos⁴⁷, aluno da 4º série da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto⁴⁸, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Caio levou a equipe de filmagem a núcleos de interesse muito significativos:

*Numa manhã ensolarada de outubro, como nas chuvosas, a dança inventada pelas meninas do CEI Lauro Esmanhoto percorria os passos e movimentos de uma mistura de turmas, do 1º ano à 4º série. Desprezando a forma seriada de ensino-aprendizagem escolar, que restringe a produção de conhecimento a elos etários, juntavam-se no pátio de recreio crianças de várias idades, construindo entre si a **escola de dança esmaniense**, única em história e estilo. Grudado à equipe de filmagem, Caio permanecia disponível, pronto para qualquer situação que favorecesse a sua participação no documentário. Eu disse: - Caio, você poderia ser o nosso repórter? Eu coloco um microfone na sua camisa e você entra na dança das meninas e vai falando sobre os passos, sobre que dança é essa... Os olhos brilharam, o corpo se pôs em prontidão, Caio se tornava repórter e se juntava definitivamente a nós. Assim, descrevendo aquilo que via, que já sabia, ou aquilo que podia inventar diante da situação um tanto nova e, por que não dizer, relativamente constrangedora, Caio nos guiou por um tempo. Apresentou-nos as meninas e sua dança, sugeriu e organizou a brincadeira **polícia e ladrão**, que filmamos de dentro, correndo em meio ao “tiroteio”. Assim como ele, inúmeras crianças continham o mapa que nos inspiraria metodologicamente.*
(Observação de campo – outubro de 2009).

Apesar de considerar antecipadamente, no plano metodológico, a participação das crianças na coleta dos dados, pode-se dizer que essa participação foi impulsionada também pela sua presença ao lado da equipe de filmagem e pelo interesse que manifestavam em colaborar com a produção do documentário. Passado o período inicial de inserção da câmera, de cerca de três dias, e diminuído o alvoroço em torno da equipe, uma delimitação do universo de

⁴⁷ Todas as crianças citadas foram autorizadas pelos seus pais a participarem da pesquisa e das filmagens para o documentário **Brincantes**. Por isso, optou-se pela utilização de seus nomes verdadeiros, com a intenção de dar-lhes o direito a autoria de suas falas e ações.

⁴⁸ Esta é a escola selecionada para a pesquisa de campo e na qual, juntamente com um CMEI, foram feitas as filmagens para o documentário. Optou-se por citar o nome da escola uma vez que, mediante autorização dos profissionais responsáveis pela instituição, concluiu-se que a omissão de sua identidade frustraria a comunidade pesquisada, haja vista sua intensa participação na pesquisa.

pesquisa se definiu a partir das opções das crianças. Restaram alguns alunos diretamente interessados, cerca de vinte e cinco crianças que se revezavam em torno das filmagens, curiosos de aprender, prontos a ajudar a qualquer momento e desejosos de serem filmados. A partir desse pequeno grupo, os acessos às demais crianças menos interessadas na equipe foram facilitados, pois o vínculo que se formava entre o grupo e o pesquisador propiciava certa confiança entre as partes.

Então, como não devolver os dados a elas? Justo elas que contribuíram diretamente com a reunião das pistas que levaram a situações significativas em que as brincadeiras são constituídas pela prática social das crianças? Como não acolher as suas indicações sobre que brincadeira filmar se, inevitavelmente, isso significaria dar novo fôlego à pesquisa, ampliando a sua penetração no contexto de investigação? Neste caso, o estudo se origina em um programa de pós-graduação público mantido pelo esforço daqueles a quem a própria pesquisa se dirige, ou seja, a população.

É inútil continuar a pesquisa se não há retorno imediato? Não; publicações favorecem retornos imediatos para outras equipes e professores que querem mudar. É absurdo supor que pesquisadores são os maiores interessados em ver resultados de seus trabalhos incorporados. Devemos desconfiar de nós mesmos, se pensamos assim. Mas quem paga a pesquisa é a população (os recursos em geral, são públicos) e é com a população que precisamos reafirmar nosso compromisso. Mais uma vez, vale indagar: como tornar público sem expor nomes e rostos? Quando dizemos população, incluímos as crianças? Elas têm sido sujeitos da pesquisa? (KRAMER, 2002, p.57).

Desta forma, demonstra-se aqui como se constituiu o desenho de pesquisa adotado. Os procedimentos metodológicos se submeterem ao confronto entre a) uma perspectiva teórica enunciada dentro dos limites da sociologia da infância e b) as condições reais de trabalho de campo, tendo em vista as crianças como atores sociais, intervenientes, capazes de argumentarem sobre sua realidade e contribuírem com a investigação de modo efetivo e não apenas como sujeitos a serem estudados. A linha teórica adotada norteia o caminho trilhado em campo, mas a trilha em si é domínio das crianças e interpretá-la sem a ajuda delas seria como caminhar no escuro.

3.3 A caracterização do campo investigado

Esta pesquisa envolveu crianças alunas de uma unidade de ensino público de Curitiba localizada no bairro Pilarzinho. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba possui 511 unidades distribuídas por 9 Núcleos Regionais da Educação: 171 escolas, entre as quais 24 são CEI – Centro de Educação Integral vinculados a essas escolas; 3 escolas de educação especial; 168 CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil); 8 CMAEs - Centros Municipais de Atendimento Especializado; 5 unidades de educação integral não vinculadas às escolas; 29 ECOS - Espaços de Contraturno Socioambientais; 46 faróis do saber e 81 centros de educação infantil conveniados⁴⁹.

A Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto foi a unidade de ensino escolhida dentre 13 escolas visitadas. Trata-se de uma instituição de ensino fundamental que oferece vagas de 1º ano à 4ª série⁵⁰. A diferença entre uma escola que é CEI e as demais é que a primeira oferece atendimento em tempo integral, sendo que os alunos almoçam na escola e realizam atividades de contra turno no período contrário ao de sua permanência em atividades curriculares.

O fato da unidade de ensino selecionada para este estudo ser uma escola de tempo integral é central na caracterização do campo de pesquisa. Alguns aspectos relacionados à permanência dos alunos em tempo integral na escola explicam a opção por um Centro de Educação Integral - CEI. Um deles reside no fato de que esta pesquisa encontrou no recreio escolar, com maior precisão, um campo repleto de evidências do objeto de estudo em questão. Esse objeto, por sua vez, só pôde ser encontrado imerso nas situações sociais experimentadas pelas crianças enquanto constituem as suas brincadeiras. Os intervalos de recreio escolar são momentos privilegiados em que as crianças aprendem, transformam, inventam e transmitem brincadeiras, produzindo um espaço social de convivência

⁴⁹ Fonte: www.cidadedoconhecimento.org.br. Acesso em Janeiro de 2010.

⁵⁰ O novo Ensino Fundamental, que vai do 1º ano ao 9º ano, não utiliza mais a nomenclatura **séries**. Este novo sistema está sendo implantado ano a ano, ou seja, convivem, ainda, nas escolas, as duas nomenclaturas, sendo que em 2009, no CEI Prof. Lauro Esmanhoto havia turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano, 3ª série e 4ª série.

gerido por certos padrões de comportamento próprios da cultura escolar e que definem a qualidade da convivência das crianças entre si.

Optar por uma escola em que as crianças têm a oportunidade de brincar durante **três intervalos**, o do lanche da manhã, o da hora do almoço e o do lanche da tarde, implica em estender o alcance da observação. O intervalo do almoço, por si só, já justificaria essa opção, pois ele permite que as crianças interajam durante 50 minutos, o que é decisivo no que se refere à constituição das brincadeiras. Em escolas cujo que as crianças têm apenas o intervalo padrão de recreio, de apenas 20 minutos, as práticas sociais organizadas para ou pelas crianças tendem a ser menos densas. Optando por um CEI, define-se, portanto, um campo de observação mais abrangente, em que durante 20 minutos pela manhã, 50 minutos na hora do almoço e mais 20 minutos à tarde, as histórias protagonizadas pelas crianças adquirem continuidade e tendem a ser mais significativas. Esse tempo estendido foi decisivo na produção dos dados, caracterizando-se como uma situação específica – a dos CEIs – que são casos particulares cada vez mais comuns, uma vez que o ensino integral se firmou como diretriz em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Essa constatação da diferença entre escolas de meio período e escolas de tempo integral deu-se ao longo das primeiras visitas a escolas, quando ainda não havia uma definição precisa do campo. Durante quatro meses, entre abril e julho de 2009, devido à minha participação como produtor e músico em um projeto cultural destinado a escolas públicas de Curitiba, pude conhecer inúmeras escolas da cidade. Durante as ações deste projeto, foi possível observar os recreios de treze unidades de ensino da Rede Municipal de Curitiba, sendo dois CMEI's⁵¹ e onze Escolas de Ensino Fundamental. Em cada uma delas foram observados os recreios da manhã, da tarde e, no caso daquelas que eram CEI's (Centros de Educação Integral), o intervalo de almoço também. Das treze unidades visitadas, **quatro foram selecionadas**⁵² para subsequente observação,

⁵¹ A sigla CMEI significa Centro Municipal de Educação Infantil.

⁵² As quatro instituições pré-selecionadas foram a Escola Municipal Paranaguá, a Escola Municipal Donatilla Caron do Anjos, o Centro Municipal de Educação Infantil Nova Barigui e a Escola Municipal Centro de Educação Integral Professor Lauro Esmanhoto. Uma delas, a Escola Municipal Donatilla Caron dos Anjos, havia sido a instituição escolhida meses antes para a realização do estudo exploratório que se caracterizou como a abertura dos trabalhos de campo nessa pesquisa.

sendo duas Escolas Municipais, um CEI e um CMEI. Os critérios que impulsionaram essa escolha foram a quantidade de brincadeiras tradicionais que puderam ser observadas durante um dia de permanência na escola e a receptividade e entusiasmo dos profissionais da instituição em relação à possibilidade de que a pesquisa fosse ali realizada. Esses dois fatores favoreceriam a entrada em campo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de produzir o documentário, uma vez que essa produção dependeria de um apoio e um entusiasmo da escola para que fosse bem realizada.

Em agosto de 2009, encerradas as atividades do projeto cultural que me levou a observar os recreios das treze primeiras escolas, iniciei um processo de visitas a essas quatro unidades de ensino pré-selecionadas, com o intuito de escolher apenas uma. Foram realizadas três visitas em cada uma das quatro unidades e esclarecidos os propósitos da pesquisa com as diretoras e pedagogas. Essas visitas serviram para mapear algumas brincadeiras que apareciam no recreio escolar. Pude, nessa fase, a partir de conversas com crianças e com profissionais das escolas, caracterizar melhor o campo em que mais tarde seria realizada a pesquisa e entender um pouco mais sobre a dinâmica dos recreios.

Concluídas essas observações, ficou ainda mais evidente a necessidade de optar por apenas uma unidade de ensino, uma vez que a quantidade de situações compatíveis com o objeto de estudo, em cada recreio observado, era imensa. A Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto era uma das quatro unidades pré-selecionadas. Além dos aspectos já descritos, outras evidências obtidas durante as observações preliminares determinaram a opção por ela. Tratava-se de uma escola em que rapidamente foram mapeadas algumas brincadeiras que poderiam impulsionar um recorte mais definido do objeto em estudo. Algo no pátio dessa instituição chamava minha atenção, de modo especial. Mais tarde fui entender que a forma como a escola havia organizado a distribuição de algumas atividades durante o recreio⁵³, impactava o modo das

⁵³ Refiro-me a uma prática instituída em inúmeras unidades de ensino da rede municipal, os cantinhos temáticos, incentivados nos cursos de formação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Os cantinhos temáticos são estratégias de recreio dirigido que favorecem a vivência de uma diversidade de brincadeiras. Por exemplo, existem em diferentes escolas os cantinhos dos brinquedos, do pula corda, do elástico, dos fantoches, da leitura, da bolinha de gude, da amarelinha etc. No CEI Prof. Lauro Esmanhoto, para cada cantinho, havia um inspetor de pátio

crianças constituírem as suas brincadeiras. Esse modo me interessou porque permitia uma distribuição das brincadeiras no pátio escolar através da qual se tornavam mais acessíveis os caminhos de aproximação dos agrupamentos infantis ali formados. Outro aspecto decisivo, próprio dessa instituição, foi o espaço externo, composto por duas quadras esportivas, um parquinho, dois pátios cobertos e um pequeno bosque. Essa diversidade de ambientes impulsionava o aparecimento de alguns tipos de brincadeira que eram favorecidos pela geografia local. A somatória desses elementos impactou a escolha da escola.

Um fator de destaque, que também marcou a escolha por essa instituição, foi a visível diversidade de pertencimentos sociais exposta pelas condutas, modos de vestir-se, sotaques e fisionomias das crianças. Essa diversidade revelava uma extratificação social que poderia interessar à análise dos dados. A escola recebe crianças moradoras do Bairro Pilarzinho e, com frequência, aquelas que vivem logo na divisa entre os municípios de Curitiba e Almirante Tamandaré. Algumas famílias se estabeleceram na região há muitas décadas, outras haviam recém chegado à região. Uma pluralidade sócio-econômica caracteriza o bairro.

Outro fator decisivo foi o modo como a escola acolheu a pesquisa. Desde minha primeira visita, a diretora e sua equipe pedagógica, assim como vários outros profissionais da escola, colocaram-se à disposição para ajudar-me no que fosse preciso. E, nesse ponto, a opção por produzir um documentário que seria divulgado mais tarde marcou a relação com a escola. Nesse caso, não bastaria encontrar uma escola que apenas aceitasse a pesquisa. Era preciso encontrar uma escola que, além de autorizar a pesquisa, aceitasse também trabalhar junto na produção do documentário. A escola teria que comprar a idéia, porque se tratava de filmar e publicar as imagens e falas de seus alunos, o que não poderia ser feito sem a autorização de cada família. E eram centenas delas. Assim, a escolha da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto não poderia ser mais acertada. A escola ajudou nos procedimentos de autorização, trabalhando junto com a equipe de produção, além de colaborar com a distribuição do material publicado.

responsável por acompanhar as crianças. Nessa escola, os núcleos de atividades dirigidas mais comuns eram o do caçador, o do futebol, o da dança, o da leitura e o dos brinquedos.

Desde o início das visitas àquelas treze primeiras escolas, eu havia considerado a possibilidade de produzir esse documentário audiovisual enquanto realizasse a pesquisa no recreio escolar. Naquele período, encaminhei junto à Fundação Cultural de Curitiba um projeto para arrecadar recursos para essa produção. Aprovado o projeto no Edital de Registro e Identificação do Patrimônio Imaterial, desta mesma fundação, a intenção de documentar e produzir um filme-documentário passou a ser, então, um dos componentes fundamentais na pesquisa, impactando a forma como o campo foi concebido e interagindo na construção do objeto de estudo. O filme-documentário curta-metragem **Brincantes**, que consta como um apêndice deste estudo, foi produzido com subsídios advindos do Fundo Municipal de Cultura, através da Lei Municipal de Incentivo à Cultura do município de Curitiba. Sua existência justifica-se dentro dos limites desta pesquisa de mestrado. No entanto, enquanto produto do estudo, ele vai além, pois contribui com a pesquisa colaborando na configuração de seu formato metodológico e fazendo com que os seus resultados possam penetrar em contextos que o texto escrito, por si só, não encontraria eco.

Mil exemplares do filme-documentário, encartados em livro de 48 páginas, contendo um texto que apresenta parte das reflexões oriundas deste trabalho de mestrado, foram distribuídos gratuitamente em cerca de 600 escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana. Essa distribuição contou com o apoio das Secretarias Municipais de Educação de Curitiba, Campo Largo e Balsa Nova, que possibilitaram a realização de encontros com professores e equipes pedagógicas, onde foi possível exibir o filme e orientar os profissionais sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada.

Um detalhe importante a ser notado na composição do documentário é o fato de que ele considera duas daquelas quatro unidades de ensino pré-selecionadas, em não apenas uma. Em sua composição, somam-se as pesquisas realizadas na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, com as abordagens, estritamente relativas à produção do documentário, realizadas no CMEI Nova Barigui, situado no bairro Cidade Industrial, em Curitiba. A opção por captar imagens nestas duas unidades de ensino justificou-se apenas pelas necessidades levantadas na produção do filme-documentário **Brincantes**. Foi

preciso buscar referências do brincar na primeira infância para compor o roteiro que aos poucos surgia na decupagem do material audiovisual captado.

No que se refere à análise de dados deste estudo, nenhuma referência ao CMEI Nova Barigui foi feita, porque o recorte metodológico privilegiou crianças do ensino fundamental numa faixa etária que oscila entre cinco e onze anos de idade. Isto pode ser explicado pela intenção de privilegiar uma argumentação que trouxesse, com mais facilidade e em um intervalo de tempo mais curto, as visões de crianças com mais condições narrativas, ou seja, de crianças com mais idade que as do berçário, do maternal e do pré-escolar⁵⁴. Por isso, a pesquisa central, que deu origem a quase totalidade dos dados analisados, fixou-se na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. Digo quase totalidade porque uma das brincadeiras analisadas, a *Mãe polenta*, foi observada não só nessa instituição, mas também na Escola Municipal Donatilla Caron do Anjos, uma das quatro pré-selecionadas, onde realizei um estudo exploratório e testei alguns procedimentos metodológicos.

Desse modo, foi possível contextualizar o campo de pesquisa em mais de uma instituição de ensino. Essa contextualização foi fundamental para que se chegasse à escolha de uma única escola. Optar pela Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto significou, também, optar pela cultura dessa escola. O estudo poderia ser realizado em qualquer uma das escolas visitadas, os resultados poderiam até ser parecidos. Mas as descrições que eu supunha ser possível fazer nessa escola me mobilizavam e não encontrei razões para não ser levado por essa identificação com a cultura desta escola. Quando digo cultura, refiro-me aos modos como crianças e adultos organizam seu cotidiano e expressam suas compreensões de mundo.

Cada instituição de ensino se diferencia pelo modo como se organiza e pela qualidade da convivência nela expressa. Há, em cada unidade de ensino,

⁵⁴ Os CMEIS (centros municipais de educação infantil) oferecem vagas a crianças entre quatro meses e cinco anos de idade e organizam-se a partir das turmas de berçário I e II, Maternal I, II e III, e Pré-escolar. Os CEIs (Centros de Educação Integral), assim como as Escolas Municipais, oferecem vagas de 1º ano à 4ª série e, em alguns casos, mantêm turmas de educação infantil, atualmente nomeadas como pré-escolar. O recorte etário adotado na produção do documentário inclui crianças que vão do Maternal II até a 4ª série, e que têm, portanto, idade entre 3 e 11 anos. Já o recorte etário adotado na análise dos dados em texto escrito inclui crianças que vão do 1º ano à 4ª série e que têm portanto, idades entre 5 e 11 anos.

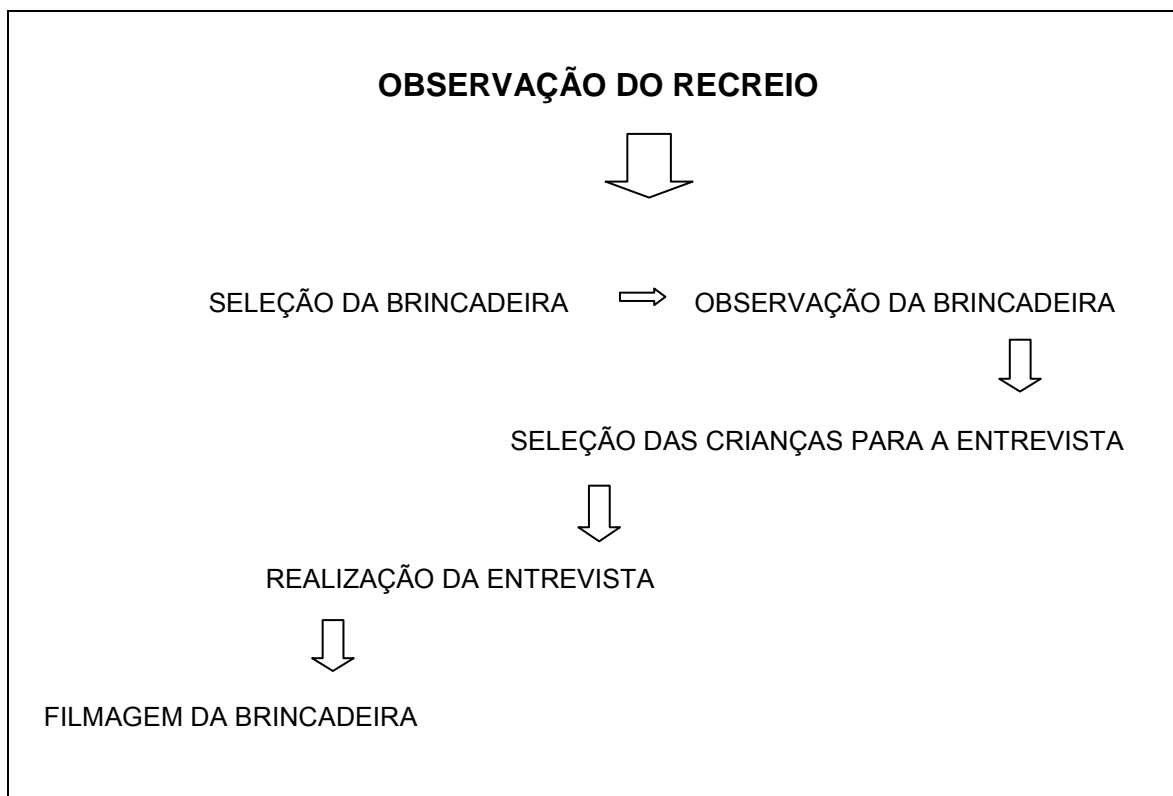
uma diversidade de situações representativas de diferentes modos de organizar as hierarquias, a comunicação, os papéis, etc. Essa diversidade compõe aquilo que Forquin (1993) chamou de **cultura da escola**. Há um modo de ser prevalecendo em cada ambiente, marcado pelo trânsito diário de informações, saberes, conflitos e pela soma de esforços que os profissionais da escola conjugam com os alunos, seus familiares e a comunidade do entorno. Esse modo de ser é composto, portanto, por um jogo de forças do qual tanto os alunos quanto a comunidade escolar são sujeitos ativos. Eles agem ininterruptamente e impactam a **cultura escolar** como um todo.

Para chegar a uma definição mais precisa do campo de pesquisa foi preciso dar voz aos sujeitos desta cena: **as crianças**. Elas são as detentoras dos saberes que se quis acessar durante o estudo, saberes que circundam as brincadeiras por elas constituídas e que se diferenciam por atenderem a uma experiência societária⁵⁵ cujo domínio é infantil.

Apesar de o interesse repousar sobre as brincadeiras que ocorrem nos pátios escolares durante o recreio, a brincadeira em si, sua estrutura e suas regras não se constituíram como o objeto central deste estudo. O olhar se dirigiu precisamente àquilo que as crianças fazem a partir das brincadeiras, como as inventam, e qual o significado que elas adquirem no conjunto de forças sociodinâmicas intrínsecas às relações no interior dos grupos infantis. Por isso, não se buscou nenhuma modalidade específica de jogo, nem sequer houve preocupação em documentar o vasto repertório de brincadeiras que as crianças possuem.

Os participantes da pesquisa foram as crianças alunas do CEI Professor Lauro Esmanhoto, observadas em seu horário de recreio e selecionadas para participarem das entrevistas e das filmagens. O processo de seleção dos participantes seguiu um modelo testado seis meses antes do início das gravações. Este modelo havia sido criado em função do estudo exploratório realizado na Escola Municipal Donatilla Caron do Anjos. Nesse estudo houve inserção da câmera e o resultado obtido serviu como base nas incursões de campo. O Quadro I mostra esquematicamente o processo de seleção:

⁵⁵ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004) para caracterizar a dimensão social que as brincadeiras alcançam. Para ele, a experiência da brincadeira revela inúmeras **influências socializadoras**.



QUADRO 1 – Esquema de seleção dos participantes da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.***

Fonte: O autor (2008).

Este esquema testado no estudo exploratório foi utilizado para a seleção das brincadeiras e dos participantes das entrevistas. Devido ao fato desta investigação se inserir numa perspectiva de pesquisa participativa, inúmeras indicações dadas pelas crianças puderam ser consideradas, contribuindo com as escolhas do pesquisador em campo. Os participantes da pesquisa não foram apenas aqueles que aparecem no filme-documentário ou que são citados na análise dos dados do texto escrito. Participaram direta ou indiretamente desta pesquisa, todas aquelas crianças que de algum modo mantiveram um vínculo com a equipe de filmagem e com o pesquisador, inspirando algumas escolhas e acompanhando seus passos pelo pátio da escola durante os intervalos de recreio.

Assim, os melhores e mais significativos momentos registrados tiveram como fator de motivação o interesse das crianças pela presença do pesquisador e sua equipe na escola. Foi fundamental, para consolidar um vínculo com os grupos, dar margem à sua curiosidade em relação aos equipamentos de filmagem e em relação aos propósitos do projeto.

Apenas o contato direto com elas, os sujeitos desta pesquisa, fez transparecer de modo mais preciso as frentes de investigação. Não seria possível delimitar o caminho sem antes conhecer os seus mais variados e possíveis acessos. Foi durante a caminhada que as curvas foram se impondo: o cotidiano escolar será sempre sinuoso. Ao longo da permanência na escola selecionada foi possível constatar aquilo que as premissas teórico-metodológicas já indicavam: as crianças continham algumas pistas que poderiam influenciar metodologicamente a pesquisa.

3.4 Os instrumentos de pesquisa e a produção dos dados

Esta pesquisa buscou, desde o início, instrumentos metodológicos que fossem capazes de penetrar na ação das crianças durante os intervalos de recreio escolar. Estes instrumentos haveriam de acessar as fontes para uma coleta de dados que pudesse por em questão a premissa maior desta pesquisa: enquanto constituem as suas brincadeiras, selecionando elementos de seu contexto social, as crianças reordenam os saberes aos quais têm acesso, incorporam e recriam regras de convivência e padrões de comportamento que indicam peculiaridades culturais, próprias de seu modo de agir e de entender a vida.

Os instrumentos de pesquisa teriam que acessar, por exemplo, aquilo que ocorre durante uma brincadeira de **Polícia e ladrão**, quando o **chefe do morro** e o **comandante da PM**, em alta velocidade pelo bosque da escola, trocam palavras de ordem e compaixão, cercados de tiros por todos os lados. Observar este movimento e extrair dele algumas evidências em que se possa analisar como se dá a elaboração dessas brincadeiras tornou-se o objetivo central deste trabalho.

3.4.1 – O estudo exploratório e a definição do campo de pesquisa

Em um estudo exploratório, realizado seis meses antes da entrada definitiva em campo, uma primeira experiência de inserção da câmera nos intervalos de recreio de uma instituição escolar antecipou uma série de situações

que mais tarde interessariam à definição dos procedimentos metodológicos. Durante três dias de permanência em uma escola municipal de Curitiba⁵⁶ foi possível testar um procedimento de pesquisa com crianças, que acabou por servir de referência nas futuras incursões no campo. Este procedimento foi pensado de modo a garantir o acesso do pesquisador ao núcleo de interesse da pesquisa: as formas como as crianças constituem as suas brincadeiras, reunindo elementos de seu contexto social, adaptando-os e formulando expressões originais.

Curitiba tem 465 unidades de ensino⁵⁷ e muitas delas atendem a mais de 300 alunos. Identificar grupos, nessas unidades, que poderiam falar de forma significativa sobre a presença das brincadeiras tradicionais nos pátios da escola não seria uma tarefa simples. Seria possível adotar como critério para esta escolha a indicação, por parte de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, de uma escola cuja experiência com projetos de jogos e brincadeiras fosse reconhecida. Isto poderia facilitar o contato com brincadeiras mais diversificadas e justificaria a escolha. Também seria possível selecionar qualquer escola, afinal de contas é de se supor que em qualquer uma delas existam situações em que as brincadeiras florescem durante o recreio. Mas, no caso do estudo exploratório que antecedeu esta pesquisa, o contato com um grupo de professores de Educação Física motivou a escolha.

Os profissionais de Educação Física são responsáveis pela presença de uma parte das brincadeiras tradicionais que se disseminam na escola. Em situações prévias ao meu ingresso neste curso de mestrado, como professor de música em diferentes escolas, pude verificar que algumas brincadeiras tradicionais que apareciam durante os recreios tinham relação com a aula de Educação Física. Identificar um professor que incluísse em seu planejamento brincadeiras tradicionais poderia ser um passo importante para se chegar a uma escola cujo recreio apresentasse estas brincadeiras. Nesse momento, eu estava supondo que essa ligação poderia ser estabelecida nos mais diferentes contextos.

⁵⁶ O estudo exploratório foi realizado na Escola Municipal Donatilla Caron dos Anjos, localizada no bairro Uberaba, em Curitiba-PR.

⁵⁷ Não estou considerando nesta soma os *Faróis do Saber*, que são administrados também pela Secretaria Municipal de Curitiba, por se caracterizarem mais como bibliotecas do que como unidades de ensino.

Assim, ao identificar o professor e optar pela sua escola eu estaria supostamente acertando na escolha do campo em que o estudo aconteceria.

Foi então que participei de uma reunião do grupo de estudos EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil, sob coordenação da professora doutora Marynelma Camargo Garanhani. Este grupo faz parte de um projeto de formação do Programa Licenciador – UFPR, que reúne professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Trata-se de um projeto da Licenciatura em Educação Física da UFPR, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Estavam presentes nesta reunião doze professoras e um professor. Vários deles deram depoimento de sua atuação como docente e foi a partir desses depoimentos que identifiquei duas professoras com o perfil profissional esperado no que se refere à realização de práticas lúdicas em suas aulas. A escolha foi compatível com a sugestão dada pela coordenadora do grupo, que acompanha essas professoras há mais tempo. No final da reunião conversei em particular com as duas professoras e optei pela que trabalhava na Escola Municipal Donatilla Caron dos Anjos, porque nessa escola havia também turmas de Educação Infantil e eu ainda não havia definido qual o recorte etário que a pesquisa contemplaria.

Agendei com a escola uma visita, e esclareci por telefone os propósitos da pesquisa. A diretora manifestou interesse pela temática e autorizou a presença da câmera de filmagem durante o estudo.

Para melhor ordenar o caminho que seria seguido, estruturei a pesquisa em três etapas, conforme o Quadro 2:

1º DIA	2º DIA	3º DIA
Observação de uma aula de Educação Física.	Conversa com a professora da turma a qual pertencia o grupo selecionado	Filmagem 1 – Conversa com a turma inteira em sala de aula.
Conversa com a professora de Educação Física	Realização de dinâmica interativa com a turma a qual pertencia o grupo selecionado.	Filmagem 2 – Grupo selecionado brincando no recreio
Observação do recreio.		
Identificação das brincadeiras observadas	Conversa com o grupo	Filmagem 3 – Conversa com duas crianças do

Seleção de uma brincadeira e de um grupo entre os observados.	selecionado e captação de áudio das falas. Nova observação do recreio	grupo selecionado.
---	--	--------------------

QUADRO 2: Procedimentos para o estudo piloto da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.***

Fonte: O autor (2008).

Cheguei à escola numa manhã de terça-feira e logo fui assistir à aula de Educação Física. Esta estratégia de observar a aula do profissional que eu havia escolhido ajudaria na verificação da idéia de que o profissional de Educação Física pode responder por uma parte das atividades que acabam por ocupar os alunos no recreio. E, no caso das brincadeiras tradicionais, isso também se verificaria, pois inúmeros jogos que compõem o conteúdo dessa disciplina, nos anos iniciais do ensino fundamental, têm sua origem em brincadeiras tradicionais. Pude constatar em uma única aula observada a presença de inúmeros elementos tradicionais nas atividades propostas pela professora.

Em seguida fui observar o recreio. Diante de uma área externa muito ampla, com cerca de 400 crianças brincando, pude perceber que dois grandes blocos de brincadeiras se apresentavam. Um se voltava aos jogos com bola, onde se destacava o jogo do ***Caçador***, brincadeira que até então não se encaixava no objeto de pesquisa em questão. Outro se diversificava em inúmeras cenas de pega-pega, lutas, crianças caminhando de mãos dadas, ou simplesmente correndo, situações difíceis de serem analisadas em sua forma, pois aparentemente não se caracterizavam por uma estrutura fixa. Nessa fase eu ainda buscava apenas brincadeiras com uma estrutura mais fixa, reconhecíveis e nomeáveis a partir de algo já reconhecido como por exemplo, a brincadeira da ***Amarelinha***, o ***Pula-corda***, os ***Jogos de mãos***, o ***Esconde-esconde***. Mais tarde, ao longo da pesquisa, passei a me interessar pelas brincadeiras improvisadas, nas quais pude observar também certos elementos tradicionais de uma cultura lúdica em constante transformação.

Por isso, naquele momento, ao observar de longe, acreditei por alguns momentos que os recreios poderiam não ser um campo tão privilegiado para esse tipo de pesquisa, pois me parecia que as atividades das crianças tendiam a ser

algo disperso, improvisado. Fiquei confuso, mas, caminhando pelo pátio, acabei me deparando com pequenos grupos que, indo e vindo, utilizavam-se de algumas formas bem tradicionais de brincadeira. Quatro grupos se destacaram e fui ao encontro de cada um deles, encontrando as brincadeiras **Cadeirinha** (uma dupla carrega um terceiro nos braços), **Parara-parati** (jogo de mãos), **Amarelinha** (jogo tradicional presente em diversas culturas) e **Mãe Polenta** (pega-pega com parlenda).

Tendo à mão um caderno para anotações onde foram escritos os nomes de algumas crianças, as turmas às quais pertenciam, o nome da professora, o nome da brincadeira que estavam praticando e detalhes da sua dinâmica, adentrei de fato pela primeira vez ao campo de pesquisa e, observei inúmeras possibilidades de escolha. Na seqüência, selecionei um grupo dentre aqueles que ali estavam.

Era o grupo da brincadeira **Mãe Polenta**, com sete crianças, sendo seis da 2º série⁵⁸ e uma do pré-escolar. **Mãe Polenta** é uma brincadeira tradicional, comum em cidades do sul do Brasil. Trata-se de um pega-pega que é iniciado com um diálogo entre a Mãe polenta e o grupo:

Grupo: “Mãe, dá polenta?”

Mãe Polenta: “Só depois que fizerem a lição”

Grupo: (após atenderem à mãe) “Mãe, dá polenta?”

Mãe Polenta: “Só depois de cortarem a grama”

Grupo: (após atenderem à mãe) “Mãe, dá polenta”

Mãe Polenta: “Só depois que eu for à missa”

(a mãe vai à missa, o grupo come toda a polenta e a mãe retorna)

Mãe Polenta: “Cadê a polenta?”

Grupo: “O gato comeu”

Mãe Polenta: “Cadê o gato”

Grupo: “Tá em cima do telhado”

Mãe Polenta: “Como eu faço pra subir no telhado”

Grupo: “Pega a escada”

Mãe Polenta: “E se eu cair”

Grupo: “Azar o seu”(todos correm, a mãe polenta corre atrás, quem for pego será a próxima mãe polenta).

(Descrição da brincadeira **Mãe polenta**)

A escolha dessa brincadeira se deve ao fato de que em sua estrutura encontram-se de forma explícita elementos que caracterizam certas influências socializadoras, conforme os estudos empreendidos por Florestan Fernandes

⁵⁸ Este estudo foi realizado em 2008 e estava sendo implantado o novo ensino fundamental de nove anos. Nesta escola haviam, ao mesmo tempo, turmas de 2º série e turmas de 2º ano.

(2004). São aspectos literários e regras da brincadeira que agem como formas de socialização, enaltecendo situações de convívio social, costumes familiares, a participação da criança nos trabalhos caseiros, a obrigação com os deveres da escola, a obediência. O folclore infantil é repleto de elementos que perpassam os tempos, são assimilados por distintas gerações e compõem grande parte do patrimônio lúdico mesmo nos dias de hoje. Eles agem como modelos de ação e podem ser associados à perpetuação de valores centrais das culturas, porque *“onde as estruturas sociais favorecem a persistência de complexos folclóricos totais, como ocorre com o folclore infantil, surge a possibilidade de certos valores sociais obsoletos alcançarem influência dinâmica na socialização das pessoas”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 33).

Após a seleção da brincadeira e do grupo de crianças, pude conversar com a professora responsável pela turma, o que serviu para ampliar o conhecimento sobre aquelas crianças. Em seguida, conduzi uma prática lúdica na sala de aula a qual pertencia o grupo. O objetivo era provocar certa empatia, estreitar o vínculo com eles, valendo-se de minha experiência como contador de histórias e músico. A partir de uma conversa tranqüila e muito amigável pude ouvi-los falar sobre o recreio e sobre suas brincadeiras prediletas. Para finalizar solicitei aos alunos que levantassem a mão e dissessem os nomes das brincadeiras que lembrassem. Em três minutos foram registradas 26 brincadeiras, uma parte considerável do repertório que circula nas escolas, conforme mostra o Quadro 3:

1. Batata quente	14. Elástico
2. Poste queimado	15. Quatro cantinhos
3. Amarelinha	16. Pula corda
4. Batatinha um dois três	17. Elefante colorido
5. Mãe polenta	18. Calça colorida
6. Mãe cola	19. Relógio
7. Cabra cega	20. Eletrocutado
8. Que mês?	21. Urso dorminhoco
9. Mãe repolho	22. Cachinhos dourados
10. Que horas são?	23. Polícia e ladrão
11. Mãe baleia	24. Suco gelado
12. Cada macaco no seu galho	25. Balança caixão
13. Mãe corrente	26. Cinco marias

QUADRO 3: Repertório de brincadeiras citadas por crianças participantes da pesquisa **A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.**

Fonte: O autor (2008).

Após a execução desse procedimento, convidei o grupo selecionado no recreio para uma conversa, separando-os da turma. Eram, naquele momento, apenas seis crianças, um gravador de áudio, o pesquisador e sua intenção de identificar no grupo uma ou, no máximo, duas crianças para participarem, no dia seguinte, de uma conversa filmada.

Nessa fase do estudo, eu já atentava para necessidade de que as entrevistas pudessem ser abertas, em tom de conversa. Pude supor que, diante de uma estrutura mais livre de interpelação, as crianças poderiam apresentar uma desenvoltura narrativa maior do que diante de um roteiro fechado de perguntas. O objetivo desse procedimento foi provocar associações no pensamento da criança, e em mim, que não tivessem como ponto de partida, necessariamente, uma pergunta. De fato, alguns dados significativos surgiram diante de um fluxo comunicativo que considerou, em certa medida, os interesses das crianças e que atendeu a certas expectativas delas diante do tema proposto. Não se trata de uma técnica específica de entrevista, mas de um esforço ininterrupto de levar em conta as formas próprias de inteligibilidade e representação da criança. Falar sobre as brincadeiras é algo que, de modo geral, as crianças fazem com gosto. Então, a entrevista pode se valer do fato de que há coisas muito interessantes a se descobrir, coisas que interessam às crianças. Isso é o que poderia ser valorizado, enriquecendo a conversa. Foi preciso considerar as formas específicas de expressão e inteligibilidade das crianças e utilizar como recurso os elementos que sua própria narrativa oferecia.

Conversamos por cerca de trinta minutos e concluí que duas meninas ali presentes tinham toda condição de oferecer dados significativos sobre a sua experiência com brincadeiras tradicionais nos recreios. Seu modo de articular a fala e conectar os elementos da brincadeira com circunstâncias da vida social, da família, da escola era surpreendentes. Essa entrevista, mesmo sendo realizada em outra escola, e num período que antecedeu a entrada definitiva em campo, foi utilizada no texto ***As lições da Mãe Polenta***, que analisa o modo como as crianças extraem elementos do contexto social explorando o seu significado.

No dia seguinte retornei à escola para finalmente realizar a filmagem. Pude contar com a presença de Elisandro Dalcin, câmera e diretor de fotografia que

mais tarde produziria comigo o documentário. Em uma conversa com a turma organizamos o que seria gravado durante o recreio. Filmamos o mesmo grupo observado nos dias anteriores brincando de **Mãe polenta**. Durante a gravação, outras crianças acabaram por participar da brincadeira e logo um número imenso de crianças circundou aquela turma, atraídos pela câmera.

Após o recreio convidei então as duas meninas identificadas durante a conversa do dia anterior para participarem de outra filmagem. Esse seria o momento mais esperado de todo o estudo exploratório. E foi então que muitas surpresas se revelaram.

A conversa foi conduzida de forma tranqüila. Aos poucos introduzi algumas informações sobre a pesquisa e pude contextualizar melhor os meus objetivos. O retorno foi significativo. Na fala das duas crianças pude localizar pela primeira vez os conceitos fundamentais que Florestan Fernandes (2004) propunha em seus estudos. Estavam ali, diluídos no argumento delas, inúmeros elementos passíveis de teorização. Havia também um campo de análise fecundo expresso no pensamento das crianças. Elas retrataram o que acreditam fazer enquanto brincam e associaram o brincar com funções mais abrangentes, por exemplo: o fato de que, enquanto brincam, aprendem a se respeitar e não brigar e, fazendo de conta que são **mãe**, entendem melhor porque suas mães cobram obediência. Estava concluído o estudo exploratório. Foi possível chegar ao núcleo de interesse dessa pesquisa. As influências socializadoras das brincadeiras poderiam ser verificadas a partir do que as crianças dizem sobre si e sobre as brincadeiras que praticam.

Durante a realização do estudo exploratório foi possível constatar que:

1º - Na escola observada, há ligações visíveis entre as brincadeiras que ocupam os pátios de recreio escolar e as atividades da aula de Educação Física. As próprias crianças reconhecem esta ligação, ao comentarem sobre como e com quem aprenderam algumas de suas brincadeiras. Nestas atividades verifica-se a presença de inúmeros elementos tradicionais das culturas infantis⁵⁹.

⁵⁹ Tonietto (2009) investigou a relação entre a cultura infantil e os saberes dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil. Seu estudo revela que estes profissionais “*demonstram a existência de elementos específicos da Cultura Infantil no processo pedagógico com as crianças pequenas [...]*” (TONIETTO, 2009, p.68).

2º - Os agrupamentos infantis poderiam ser facilmente identificados durante os recreios, a partir da escolha de algumas brincadeiras a serem observadas.

3º - As forças sociodinâmicas⁶⁰ envolvidas nas brincadeiras poderiam ser analisadas a partir do cruzamento entre os dados da observação e os elementos expressos pela fala das crianças.

Posto isso, impõe-se a necessidade de uma ordenação dos procedimentos metodológicos ou do desenho metodológico, coerente com a amplitude e complexidade do tema da pesquisa.

Algumas etapas foram então se delineando, conforme mostra o Quadro 4:

1. O ponto de partida seria a observação dos intervalos de recreio, enquanto brincam as crianças.
2. Esta observação não poderia ser distante, mas participativa, na qual o pesquisador adentra no cotidiano e se deixa envolver pelas situações do campo.
3. A partir da observação dos intervalos de recreio, os grupos de crianças poderiam ser selecionados a partir das brincadeiras que realizam.
4. Uma dinâmica seria proposta ao grupo. Conversas bem humoradas trariam à tona o tema em questão: certo vínculo e certa confiança haveriam de ser firmados com o grupo antes do início das filmagens.
5. A partir da dinâmica com os grupos, uma ou duas crianças de cada grupo poderiam ser selecionadas para uma conversa mais restrita.
6. As falas das crianças selecionadas comporiam a parte mais significativa dos dados coletados.

QUADRO 4: Procedimentos metodológicos da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.***

Fonte: O autor (2008).

⁶⁰ Florestan Fernandes (2004).

Esses procedimentos permitiram, logo de início, estabelecer um caminho metodológico através do qual seria possível chegar ao centro de interesse da pesquisa, sem o prejuízo de saltar etapas fundamentais. Seria necessário acompanhar por um tempo a dinâmica das brincadeiras no pátio escolar, registrá-las e atrair a parceria de diversas crianças, uma vez que elas poderiam também contribuir com indicações de situações em que as brincadeiras surgem. Além desse percurso rumo ao universo próprio dos agrupamentos infantis, conversas informais com os profissionais da escola ajudariam a contextualizar melhor as condições em que o recreio se define.

O foco da análise haveria de se dirigir mais a abordagens de pequenos grupos, ou até individuais, a partir de conversas com as crianças. As conversas poderiam ocorrer durante as brincadeiras ou em momentos reservados quando, em parceria com elas, seriam realizadas as filmagens dos seus depoimentos obtidos durante as conversas. Seria preciso selecionar crianças que manifestassem interesse em contribuir com a pesquisa, por isso os propósitos do estudo deveriam ser esclarecidos. A criança deveria saber o que o pesquisador estava fazendo ali.

Estes indicadores obtidos durante a realização do estudo exploratório ajudaram a elaborar um modo de seguir recreio adentro com os equipamentos de filmagem. Em três dias de permanência em campo foi possível selecionar um grupo e uma brincadeira, em seguida filmá-los brincando e falando, para enfim escolher duas crianças que expressavam mais condição de argumentação diante da câmera. A análise da brincadeira ***Mãe Polenta***, uma das quatro frentes de análise que compõe esta pesquisa, foi realizada somando os dados coletados no estudo exploratório com os dados obtidos na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, onde a brincadeira ***Mãe Polenta*** também foi observada, selecionada e, posteriormente, filmada.

3.4.2 As etapas da pesquisa e a produção de dados: em foco o documentário e as entrevistas

Confirmada a possibilidade de produzir o documentário com recursos pleiteados junto ao Fundo Municipal da Cultura de Curitiba, realizado o estudo

exploratório que apontou os caminhos metodológicos e definida a escola onde o estudo seria realizado, foi possível dar início à pesquisa propriamente dita. Essas etapas que antecederam a incursão definitiva no campo foram fundamentais na definição dos instrumentos de pesquisa e na coleta de dados. Elas podem ser visualizadas no Quadro 5:

Agosto de 2008	Elaboração do projeto de produção do documentário para o Edital nº 053/2008 de seleção de projetos na área de patrimônio cultural - "Identificação e registro do patrimônio imaterial", proposto pelo PAIC - Programa de apoio e incentivo à cultura. O projeto recebeu o nome de <i>Bem me quer, mal me quer - as lições do folgado Infantil</i>
Outubro de 2008	Aprovação do projeto na Fundação Cultural de Curitiba e obtenção de recursos financeiros junto ao Fundo Municipal de Cultura.
Novembro de 2008	Estudo exploratório. Primeira experiência no campo com a presença da câmera para filmagens.
Março, abril e maio de 2009	Contato com treze unidades de ensino selecionadas por ocasião de um projeto cultural levado pelo pesquisador às crianças destas unidades. Permanência de um dia em cada uma das treze escolas visitadas. Observação dos recreios das treze unidades de ensino e seleção de quatro escolas para serem observadas de modo mais intenso. Reunião com membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para apresentar os projetos de pesquisa e de produção do documentário.
Junho de 2009	Reunião com as equipes pedagógicas das quatro escolas pré-selecionadas. Observação dos recreios das quatro unidades de ensino pré-selecionadas. Definição de duas unidades para participarem das filmagens do documentário e escolha de uma unidade para ser realizada a pesquisa. Reuniões com a equipe de produção do documentário.

QUADRO 5: Etapas preparatórias da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.***

Fonte: O autor (2009).

Concluídas essas etapas (Quadro 5), a pesquisa pode então adquirir um desenho mais apropriado, mais compatível com a densidade do objeto de estudo. A partir daí, inúmeras necessidades foram sendo postas semanalmente. Um longo esforço de obtenção das autorizações para realizar as gravações e para utilizar o som e a imagem das crianças foi empreendido junto à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, junto à Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto e junto às famílias dos alunos da escola.

O Quadro 6 mostra como essas necessidades foram se distribuindo e levaram à construção do documentário, ao longo do 2º semestre de 2009.

Agosto de 2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões com a equipe de produção do documentário 2. Estudo da legislação que regula o direito sobre o uso de imagens, sobretudo no que se refere ao uso de imagens de menores. 3. Contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para agendar uma reunião com a equipe pedagógica. 4. Reunião com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba com objetivo de definir um modelo de autorização de uso de imagem e som para a produção do documentário. 5. Contato telefônico com a escola para agendar uma visita e uma reunião com a diretora. 6. Reunião com a diretora da escola para apresentar os projetos de pesquisa e de produção do documentário e obter autorização para realizá-los
Setembro de 2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Início do período de observação de campo durante os intervalos de recreio da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. 2. Construção dos modelos de autorização para captação de imagens no âmbito da escola e para o uso de som e imagens das crianças. 3. Elaboração de um informativo sobre a produção do documentário, para ser enviado às famílias das crianças alunas da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. 4. Obtenção das autorizações por parte da Secretaria Municipal de Educação e por parte da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. 5. Envio do informativo e do modelo de autorização de uso de som e imagem à Secretaria Municipal de Educação e à Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, para reconhecimento por parte de ambas instituições. 6. Envio do informativo e do modelo de autorização de uso de som e imagem às famílias dos 345 alunos da Escola Municipal

	<p>CEI Professor Lauro Esmanhoto⁶¹.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Contato telefônico com as famílias que tiveram dúvidas em relação à produção do documentário. 8. Obtenção das autorizações junto às famílias dos alunos da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. 9. Entrega da autorização de pesquisa e de produção do documentário emitida pela Secretaria Municipal de Educação à diretora da escola 10. Intensificação das observações de campo durante os intervalos de recreio 11. Contato com inúmeros grupos de crianças que se organizavam a partir da prática de certas brincadeiras 12. Mapeamento das brincadeiras 13. Obtenção de indicações, por parte das crianças, de situações em que as brincadeiras poderiam aparecer. 14. Acolhimento das indicações das crianças e observação de certas situações sugeridas por elas. 15. Seleção dos grupos, das crianças e das brincadeiras que poderiam ser filmadas. 16. Término do período de observação dos intervalos de recreio.
Outubro de 2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões com a equipe de produção do documentário. 2. Entrada da equipe para realização das filmagens. 3. Novas indicações das crianças de situações que poderiam ser filmadas 4. Conversa com os professores para esclarecer os propósitos da pesquisa e do documentário e obtenção de apoio no que se refere às filmagens que se dariam em horário de aula. 5. Realização das filmagens e permanência da equipe durante três semanas na escola. 6. Término do período de captação de imagem.
Novembro de 2009	<ol style="list-style-type: none"> 4 Decupagem do material áudio-visual. 5 Seleção de núcleos temáticos a partir do material áudio-visual captado. 6 Roteirização do filme-documentário Brincantes. 7 Edição e tratamento das imagens.
Dezembro de 2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação da trilha sonora e tratamento de som. 2. Finalizações da produção do filme-documentário. 3. Prensagem de 1000 exemplares de dvd contendo o filme-documentário. 4. Produção de texto para integrar o livreto que acompanha o filme-documentário.

⁶¹ As autorizações foram enviadas a todos os alunos da escola porque, mesmo que a maioria pudesse não aparecer nas imagens, todos estavam sujeitos às gravações. As autorizações autorizavam não apenas o uso de imagem e som das crianças, mas a captação também.

	5. Distribuição gratuita de uma parte dos 1000 exemplares do filme-documentário e do livreto, propostos como doação no projeto aprovado no PAIC - Programa de apoio e incentivo à cultura.
Janeiro de 2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transcrição das falas das crianças captadas durante as filmagens do documentário. 2. Organização das transcrições por grupos selecionados e por eixo temático. 3. Seleção das transcrições.
Fevereiro de 2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Início da análise das transcrições.

QUADRO 6: Etapas de desenvolvimento da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.***

Fonte: O autor (2010).

Aparecer em um recreio escolar, com uma câmera profissional de filmagem nas mãos, microfones de captação de áudio e uma equipe de gravação pode gerar uma alteração na rotina das crianças. Além de repercutir em suas expectativas, aguçando a sua curiosidade, os artefatos tecnológicos determinam um tipo de relação que, de certo modo, definem uma relação de poder deslocando aqueles que seriam os anfitriões da festa, os donos da casa, para uma posição de subjacência. A presença do pesquisador no pátio, por si só, já revelaria uma parte desta relação, por se tratar de um adulto a observar crianças, e porque numa relação entre adultos e crianças podem já estar definidos, a priori, certos circuitos de poder possíveis.

No entanto, as múltiplas condições desiguais, inevitáveis na partilha social que cabe tanto a crianças quanto a adultos, não excluem, necessariamente, a possibilidade de um gerenciamento da relação que posicione a criança num lugar um pouco mais privilegiado dentro da pesquisa. As premissas teóricas advindas do campo da sociologia da infância (JAMES E PROUT, 1990; CORSARO, 2003; SIROTA, 2001, MOLO-BOUVIER, 2005, MONTANDON, 2001; RAYOU, 2005; SARMENTO, 2002; BORBA, 2005) ajudaram a diluir parte do poder implicado neste tipo de relação. Acreditou-se, de antemão, que as crianças são detentoras de saberes, através dos quais interferem na realidade em torno e, se não ocupam

um lugar político privilegiado, exercem uma força social de grande impacto nas famílias e nas instituições as quais se vinculam (SARMENTO, 2002). Conectadas ao mundo e sujeitas às influências midiáticas, são consumidoras da **cultura de massa**⁶² e, de modo não passivo, expressam através da constituição de sua cultura lúdica as reformulações simbólicas que a interação social entre pares favorece.

Engajadas na rede transmídia, estabelecendo conexões entre textos e imagens, interpretando signos, traduzindo códigos, consumindo e jogando, as crianças estão contribuindo ativamente para a circulação de mercadorias e bens simbólicos e para a oxigenação do tecido social, cultural e econômico (SOUZA E SALGADO, 2008, p.218)

Além disso, levou-se em consideração o fato irrevogável de que esta pesquisa aborda crianças inseridas em seu íntimo território, o **recreio**. Por isso, o respeito dado às crianças, e ao seu espaço, haveria de ser como o de alguém que chega à casa alheia, pede licença para entrar e tira os sapatos num sinal de delicadeza e cuidado com o outro e com as coisas do outro. Assim, uma boa parte desta subjacência pode ser amenizada com o passar do tempo e foi possível acreditar numa abordagem de campo que não ocultasse completamente as vozes dos pesquisados.

O recreio escolar é um mundo relativamente desconhecido dos adultos, mesmo se tratando de adultos professores. E isso não se deve apenas ao fato de que os professores, de um modo geral, permanecem na sala dos professores durante o intervalo de recreio. Não se trata de fazer alguma crítica específica àqueles que tanto merecem esse descanso em sua rotina de trabalho (quando é possível, de fato, descansar). Nem está em questão se os professores deveriam ou não conhecer melhor ou participar efetivamente do recreio. O que se quer cogitar é o fato de que o recreio se constitui culturalmente como um **território das crianças**, com certos limites demarcados para a ação dos adultos. Para conhecer esse território de perto não basta apenas se posicionar nele, nem tampouco ocupar uma função de controle ou de vigília dele. Mais do que isso, é necessário compactuar com algumas regras próprias dos agrupamentos infantis,

⁶² Entendo por **cultura de massa** a cultura produzida pelos meios de comunicação que se destina a grandes parcelas da população e que tem como característica central a homogeneização das expressões culturais.

relativizando o pudor pedagógico que norteia a relação entre alunos e professores, estabelecendo vínculos de confiança com as crianças. É preciso aceitar as diferenças entre adultos e crianças antes mesmo de entendê-las.

Ora, precisamente, levar em conta as experiências particulares vividas pelas crianças e pelos jovens permite ao pesquisador lutar contra seu adultocentrismo “espontâneo”, porque este último vai interessar-se ao mesmo tempo pelas coerções vividas e pela possibilidade de redefinição das situações que as provocaram. Nessa abordagem da questão, a alteridade da infância não provém mais nem do seu pertencimento a entidades particulares nem do seu não-pertencimento a qualquer entidade social, mas da diferença de um saber próprio adquirido no seio de experiências específicas. Torna-se então possível visitar estas últimas como um conjunto de situações que conhecemos ou que poderíamos ter conhecido sem nos confinar nunca na oposição binária e esterilizante do mesmo e do outro absolutos. [grifo do autor] (RAYOU, 2005. p. 467 e 468).

O recreio, tomado como um campo de pesquisa, pode ser um espaço em que, ao pesquisador, torna-se permitido amenizar a postura de quem, por ser adulto, ocupa uma posição de poder e controle. Como estratégia de aproximação, pode ser válida a idéia ilustrativa de **vestir as fantasias sem as quais não se tem acesso ao melhor da festa**. O recreio é essa **festa** que permite a entrada dos **outros**, mas que, quando o outro entra disposto a **fantasiar-se**, num mergulho brincadeira adentro, pode ser melhor reconhecido e estimado pelos demais fantasiados.

Se, por um lado, a equipe de filmagem buscou constantemente formas de interação com as crianças que pudessem estimular confiança e amizade, por outro, as crianças demonstraram muito interesse e prontidão para colaborar com as gravações. Ambos tiveram motivações diversas, que convergiam para um mesmo esforço conjunto. As crianças se aproximaram, questionaram e pediram para participar, e o documentário passou a ser mais uma oportunidade de entretenimento no recreio, representando a possibilidade de certa projeção individual. No início todos queriam ser filmados para aparecer na televisão:

O enorme poder comunicativo do vídeo, queira o antropólogo ou não, é o leque dos consumidores. Não somente os dados, traduzidos para uma linguagem visual, são capazes de circular, através da televisão, entre os vizinhos e conhecidos dos informantes, também os próprios entrevistados se mostram interessados em ver e possuir as fitas gravadas. Se, antes, o pesquisador tinha um status mal definido, provocando com sua presença uma mistura de perplexidade e

indiferença, agora ele se encontra catapultado para o lugar prestigioso de quem possui (a tecnologia para captar) imagens cobiçadas (FONSECA, 1995, p.193).

Crescia o prestígio da equipe de gravação no pátio enquanto, lentamente, via-se diminuir o alvoroço em torno da câmera de filmagem⁶³. As informações dadas pela equipe e pelo pesquisador às crianças mais próximas tornavam mais claras as intenções do projeto. As crianças passaram a entender que se tratava de um vídeo que seria distribuído em escolas da cidade. Isso agregava valor à pesquisa, as crianças sabiam disso. As imagens captadas teriam repercussão e a seriedade da pesquisa estampava-se exatamente num assunto que poucas vezes é tomado como importante pelas escolas: ***a invenção das brincadeiras durante o recreio.***

Adentrar no recreio escolar, participar das brincadeiras e capturar os momentos em que, pela fala e pela ação das crianças, torna-se possível entender algumas nuances da dinâmica social vivida por elas, implica em preencher o vazio que se anuncia ao supormos um olhar distanciado do pesquisador, que analisa apenas as falas de outros adultos a respeito das crianças ou apenas observa e relata os acontecimentos sem imergir no contexto.

Assim, acreditou-se que participando das brincadeiras, filmando as crianças em ação e documentando a sua argumentação não apenas através de anotações ou de áudio gravado, mas também a partir do registro videográfico de seus gestos, olhares e sorrisos, seria possível compor uma idéia mais abrangente de seus modos de compreensão da realidade, inteligibilidade e representação. A idéia residia em definir procedimentos inspirados na técnica de observação participante, adequando-os a uma produção audiovisual.

A pesquisa de tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 1995, p. 41).

⁶³ Para chamar menos atenção possível e amenizar um pouco o impacto causado pelos recursos tecnológicos e pela presença de adultos desconhecidos circulando no recreio, optou-se por utilizar apenas uma câmera durante todo tempo de permanência da equipe na escola. A maior parte das filmagens foi feita na presença de quatro pessoas da equipe no pátio (o pesquisador, o câmera, o técnico de som e a produtora).

Por não se tratar de uma etnografia em si, mas de uma pesquisa de cunho etnográfico, urgia uma definição sobre procedimentos de coleta de dados que pudessem render evidências em um intervalo mais curto de tempo, uma vez que o tempo de permanência na escola não seria próprio de uma pesquisa etnográfica, ocupando cerca de trinta e cinco dias entre observações, conversas e filmagens distribuídas ao longo de seis meses.

A intenção de elaborar procedimentos com características etnográficas poderia se efetivar na medida em que fossem encontradas formas mais sistemáticas de captação das imagens e da falas das crianças. A definição de um instrumental teórico metodológico que guiasse a inserção da câmera poderia nortear a pesquisa conferindo validade ao processo, desde que fossem seguidas algumas ordenações próprias da linguagem documental. Por exemplo, utilizar imagens vídeográficas como instrumento de pesquisa significaria optar por uma forma bem específica de reconstrução da linguagem e da comunicação.

Foi assim que a opção pela produção de um documentário cumpriu, inicialmente, com certas tarefas de definição dos instrumentos de pesquisa. A gênese desta idéia foi impulsionada pelo latente desejo de que o estudo não ocultasse as vozes dos pesquisados atrás do discurso do pesquisador. Produzir um documentário e construir um argumento a partir dos depoimentos das crianças, apresentando, dentre tantas, uma versão da realidade por meio da qual o cotidiano escolar também se revela, significou assumir uma posição que se distancia das convencionais formas de abordagem para o estudo da infância. A opinião das crianças sobre si ganhou relevo, contribuindo significativamente na interpretação de seu mundo.

Enquanto recurso de acesso à realidade estudada, o documentário representou a etapa fundamental da pesquisa, pois a maior parte dos dados foi recolhida durante o período que envolveu a sua produção. Trata-se, antes de tudo, de um estágio no processo de produção do conhecimento, um diário de campo filmado capaz de orientar metodologicamente o estudo. Além disso, há que se considerar que, inerente à linguagem documental se processam formas de argumentação e entendimento inatingíveis no plano linguístico. Novaes (2005) referindo-se ao poder de reconstituição histórica e cultural que a análise de imagens alcança, afirma que

Se um dos objetivos mais caros à Antropologia sempre foi o de contribuir para uma melhor comunicação intercultural, o uso de imagens, muito mais que o de palavras, contribui para essa meta, ao permitir captar e transmitir o que não é imediatamente transmissível no plano lingüístico. Certos fenômenos, embora implícitos na lógica da cultura, só podem ex-plicitar no plano das formas sensíveis o seu significado mais profundo (NOVAES, 2005, p. 110).

Ao mesmo tempo em que a observação de campo focava aquilo que seria descrito e analisado, ela atraía para si possíveis cenas que comporiam o roteiro do filme-documentário, o curta-metragem de 25 minutos que consta em anexo. Nesse sentido, é apropriado mencionar que as contribuições daqueles que fizeram parte da equipe de produção do vídeo e que durante inúmeras reuniões de planejamento lançaram e discutiram idéias, ajudaram a definir uma forma de abordagem que não fosse indelicada e que motivasse as crianças a se tornarem parceiras na construção da pesquisa. Orientado pelo pesquisador, o co-diretor do filme, Elisandro Dalcin, foi quem operou a câmera de filmagem. Sua permanência em campo durou três semanas, ao lado do pesquisador. Seu olhar fotográfico impactou a produção do documentário e influenciou a coleta dos dados. A participação da equipe⁶⁴ foi também norteadora na construção do argumento do filme e, por isso, ajudou a delinear as escolhas no campo de pesquisa. Fonseca (1995, p. 192), fala sobre essa questão:

No caso do visual, há, inevitavelmente, uma pletora de intermediários que colaboram, junto com o antropólogo, na construção do texto. Mesmo se o antropólogo resolve ser, ele mesmo, filmador, a câmera acaba agindo quase como co-equipe, captando dados aquém da intencionalidade do pesquisador. A qualidade da imagem nem sempre coincide com a percepção do cameraman. Há inúmeros fatores técnicos que intercedem, que pouco ou nada têm a ver com a perspicácia do pesquisador. A diversidade de recursos técnicos torna imprescindível o esforço coordenado de diferentes especialistas. Agora, a análise é fruto não mais de um diálogo, mas, sim, de uma obra coletiva onde a plurivocalidade inclui cada vez mais interlocutores do mesmo universo que o pesquisador.

Dois esforços se cruzaram após o processo de coleta de dados: 1) recortar, organizar e selecionar os dados a partir do montante total das imagens filmadas;

⁶⁴ A equipe principal do documentário **Brincantes** foi composta por Elisandro Dalcin (câmera), Eduardo Frade Miranda (edição), Celeste Fernandez (produção executiva), Tatyane Ravedutti (produção de cena), Sian Sene (foto still), Roberto Carlos de Oliveira (som) e Nélío Spréa (pesquisa e direção).

2) conceber um filme-documentário curta-metragem que privilegiasse o argumento das crianças sobre si. Os dados obtidos na pesquisa foram reconstituídos e dispostos em dois formatos muito distintos, o texto escrito (a análise dos dados propriamente dita) e o videográfico (o documentário). Apesar de ambos os formatos passarem pela reconstrução criativa que é própria da pesquisa, que remodela as circunstâncias encontradas e as transforma em dados, as comparações entre a representação audiovisual e textual partem de diferenças fundamentais próprias de cada linguagem.

O trabalho visual assemelha-se, em muitos aspectos, a esse mesmo processo de tradução da realidade, de reconstrução de si. Seria ingênuo no extremo ignorar a ruptura que existe entre a realidade e sua representação imagética. As filmagens envolvem uma eleição de objeto, escolha de tomada e enquadramento que desmentem qualquer idéia sobre o aspecto meramente mecânico desse registro. E, na etapa posterior de montagem, como na confecção do texto escrito, não há como negar que o trabalho analítico, a qualidade dos dados, dependem, acima de tudo, da arte do criador. No entanto, entre o artigo (ou livro) e o filme (ou vídeo) há diferenças fundamentais (FONSECA, 1995, p. 191)

Mesmo sendo completamente diferentes entre si, as reconstituições e apresentações textuais e videográficas tratam do mesmo objeto de estudo. O texto escrito traz a transcrição de trechos de narrativas das crianças selecionadas e teoriza as inúmeras implicações sociodinâmicas que circundam o objeto, ressignificando-o a partir de três fontes de pensamento: as crianças, o pesquisador e os autores principais que referendam o trabalho. Já as filmagens representam um estágio importante do processo de produção do conhecimento, transformando-se num procedimento que definiu a forma pela qual os dados foram obtidos, recortados, organizados e selecionados. Ao mesmo tempo, culminou com a produção de um documentário curta-metragem que trouxe, por sua vez, contribuições à pesquisa, uma vez que resultou também de um processo de recorte, organização e seleção dos dados. O documentário representa uma espécie de devolutiva à comunidade pesquisada, já que o acesso ao debate proposto pela pesquisa, muitas vezes, pode restringir-se apenas aos reduzidos círculos de interlocução acadêmica. Fonseca (1995, p. 197) reforça essa idéia:

O que descobri é que a força comunicativa do audiovisual é tamanha que as desvantagens desta tecnologia parecem insignificantes ao lado.

Não superei as limitações do vídeo (ainda “falo” como estrangeira). A escrita continua parecendo-me o lugar de maiores possibilidades para sofisticar debates intelectuais. Mas o que adianta tanta sofisticação se restringe-se cada vez mais a platéia “capaz” de entendê-la? Com o filme ou vídeo etnográfico, apresenta-se a feliz oportunidade de ampliar o debate para além daquela meia dúzia de colegas especializados (nossos interlocutores usuais), comunicando o recado antropológico para estudantes, leigos e os próprios sujeitos pesquisados.

A definição dos instrumentos de pesquisa foi marcada, portanto, pela emergência de tornar possível um debate mais amplo sobre o assunto. As filmagens condicionaram o formato de apreensão das circunstâncias estudadas, indicando a forma de produção dos dados. Ao mesmo tempo, resultaram na produção de um documentário curta-metragem que passou a ser, também, uma forma de apresentação do estudo. Sua deficiência reside em fatores próprios da linguagem e da técnica, como o fato de que nem sempre a câmera está ligada quando um fato importante ou uma fala significativa ocorrem. Mas, por outro lado, há imagens que a câmera registra e que o olhar imediato do pesquisador não captura. Nesse caso, o pesquisador poderá surpreender-se com um novo dado.

Há que se ter em vista, também, certas limitações de ordem lingüística que muitas vezes podem confundir a análise e a interpretação de quem se depara com o conteúdo da pesquisa a partir da representação videográfica. Nichols (2005) apresenta uma reflexão importante no que se refere à capacidade do documentário de transmitir uma impressão de autenticidade:

Como os meios digitais tornam tudo evidente demais, a fidelidade está tanto na mente do espectador quanto na relação entre a câmera e o que está diante dela. (No caso das imagens produzidas digitalmente, talvez não haja câmera, nem nada diante dela, mesmo que a imagem resultante seja extraordinariamente fiel a pessoas, lugares e coisas conhecidas.) Não podemos garantir que o que vemos seja exatamente o que teríamos visto se estivéssemos presentes ao lado da câmera. Certas tecnologias e estilos nos estimulam a acreditar numa correspondência estreita, senão exata, entre imagem e realidade, mas efeitos de lentes, foco, contraste, profundidade de campo, cor, meios de alta resolução (filmes de grão muito fino, monitores de vídeo com muitos pixels) parecem garantir a autenticidade do que vemos. No entanto, tudo isso pode ser usado para dar impressão de autenticidade ao que, na verdade, foi fabricado ou construído. E, uma vez que as imagens tenham sido selecionadas e dispostas em padrões ou sequências, em cenas ou em filmes inteiros, a interpretação e o significado do que vemos vão depender de muitos outros fatores além da questão de a imagem ser uma representação fiel do que apareceu diante da câmera, se é que alguma coisa de fato apareceu. (NICHOLS, 2005, p.20)

Além disso, nem toda imagem significativa que é captada pode ser incluída num roteiro, já que este obedece a critérios específicos intrínsecos à linguagem cinematográfica e, muitas vezes, por questões estéticas, trechos que inicialmente parecem ser substanciais no roteiro, são excluídos da obra.

Fonseca (2005) chama atenção para o fato de que estes fatores não incidem tanto na composição de um texto, porque o pesquisador não deixa de anotar aquilo que vê e que é significativo em sua pesquisa. Outra deficiência incutida na argumentação de um documentário é de ordem ética. Um texto pode incluir citações dos pesquisados que são manifestação de preconceitos ou que estigmatizam sua comunidade, porque no texto escrito o anonimato pode ser preservado de inúmeras maneiras. Já em um documentário, a imagem dos pesquisados terá circulação, e seu prejuízo pessoal deverá ser cuidadosamente mensurado, mesmo que a sua opinião fira determinados valores:

Onde se posicionar entre o interesse científico, a licença poética e o respeito pela privacidade dos informantes? Certos pesquisadores pretendem que do fato das pessoas aceitarem ser filmadas, podemos inferir a permissão implícita para a divulgação pública de qualquer material. Minha impressão, pelo contrário, é de que, apesar de todas nossas longas explicações, as pessoas, em geral, não conseguem imaginar os usos potenciais da gravação. Apesar da presença da câmera, continuam a falar comigo no mesmo tom de sempre, um tom de confiança e intimidade, modificado apenas pela chegada de novos interlocutores na cena da filmagem (FONSECA, 1995, p. 194).

Esses aspectos diversos que norteiam o uso de imagens em pesquisa tiveram de ser considerados de modo especial durante o período de análise de dados. Os trechos transcritos eram lidos e relidos em paralelo à apreciação dos arquivos das filmagens. De fato, a representação imagética pode confundir a análise, uma vez que tende a conduzir a interpretação a determinadas certezas, tamanha sensação de fidedignidade que o vídeo de alta qualidade pode produzir. Ao mesmo tempo, as representações videográfica e textual podem se complementar na composição do instrumental da pesquisa. No caso desse estudo, é possível dizer que a produção dos dados incidiu sobre a produção do documentário e vice-versa. As filmagens deram origem ao documentário que, por sua vez, influenciou a organização, seleção e o tratamento dos dados. A análise dos dados não levou em conta o produto final editado, tratado e lançado. No

entanto, não há como negar que esse processo de organização, seleção e tratamento das imagens, que culminou com o documentário, marcou profundamente a pesquisa.

Outro fator de impacto, que contribuiu qualitativamente com o design da pesquisa, foi o formato adotado para a realização das entrevistas. Durante as observações de campo que antecederam a presença da equipe de filmagem na escola, inúmeras indicações puderam ser obtidas a partir de entrevistas abertas e de conversas com as crianças durante o recreio. Essas indicações permitiram a realização de um breve mapeamento das brincadeiras mais comuns e o planejamento das filmagens encontrou nelas o seu ponto de partida.

As questões norteadoras deste estudo ajudavam a estabelecer critérios para uma seleção apurada daquilo que seria filmado e, mais tarde, analisado. ***Como as crianças selecionam elementos do seu cotidiano e a partir deles constituem as suas brincadeiras? O que caracteriza as brincadeiras de recreio escolar como manifestações das culturas infantis?*** Essas perguntas encontravam respostas na medida em que as entrevistas com as crianças se intensificavam. O modo como as entrevistas foram realizadas definiu, em certa medida, a qualidade das análises. Certos riscos foram assumidos em função de uma opção metodológica que admitiu esclarecer os propósitos da pesquisa às crianças antes do início de cada entrevista.

As entrevistas foram marcadas por uma conversa informal de início, na qual pude contextualizar a pesquisa e expor os objetivos às crianças. Ciente de que minha fala nortearia os seus argumentos e dirigiria a conversa para os núcleos temáticos de maior interesse, busquei expor o tema em questão de modo a gerar certa compatibilidade entre os meus objetivos e os interesses lúdicos das crianças em cada situação. Pude perceber, no entanto, que ao contextualizar o assunto expondo a intenção da pesquisa, uma consequência possível teria de ser considerada e, até certo ponto, controlada.

O risco de acreditar que as falas das crianças são exatamente expressão daquilo que pensam deveria ser cuidadosamente considerado. Diante de um adulto, alheio ao cotidiano escolar, com poucos vínculos estabelecidos na instituição e que se propõe a registrar as suas falas para uma determinada pesquisa, as crianças poderão tender a manifestar uma correspondência com as

expectativas que o adulto demonstra serem as suas. Pude perceber isso, especialmente, analisando as gravações e filmagens. Após as minhas falas, os discursos produzidos pelas crianças tendiam a valorizar algumas virtudes expressas nas brincadeiras.

Os assuntos incidiam sobre um campo de interesse delas, o brincar, e havia de minha parte um entusiasmo diante das brincadeiras. Comentários do tipo ***vocês brincam muito no recreio***, transpareciam minha expectativa em encontrar muitas brincadeiras no recreio. Perguntas como ***o tempo do recreio é muito curto?*** teriam que ser evitadas, pois trazem a expectativa do pesquisador na própria forma de elaborar o texto. As crianças vão logo ao ponto, mas podem não estar expressando necessariamente a sua opinião, uma vez que a pergunta já conduz a resposta para um determinado sentido.

Levar em consideração essa condição foi fundamental, uma vez que eu não poderia abrir mão de contextualizar a pesquisa e expor meus objetivos. Fiz isso de modo bem humorado, procurando sensibilizar as crianças em relação a determinados temas como, por exemplo, o da aprendizagem da brincadeira. Esse direcionamento de minha fala não impedia que associações livres em seu pensamento também se pronunciassem. Ou seja, o fato de terem me ouvido falar sobre um determinado tema não evitou que o seu pensamento associasse outros temas, imagens e lembranças. Se, por um lado, minhas falas poderiam direcionar algumas respostas, por outro, posicionavam a criança diante das questões que mais me interessavam. Com o aprofundamento da entrevista, o direcionamento se diluía, mas como o tema já estava demarcado, os argumentos circundavam as principais questões da pesquisa.

A estratégia de acesso ao argumento da criança foi assim pensada, sobretudo, em função da natureza desta pesquisa. Se fosse possível realizar um trabalho de campo de longa permanência, os argumentos poderiam ser colhidos de modo menos dirigido. Optei por entrevistar muitos grupos e, por isso, apesar das longas entrevistas⁶⁵, não passei períodos muitos extensos com nenhuma criança. Daí a necessidade de fazer das entrevistas momentos de intensa argumentação. Uma argumentação dirigida, sim, mas com espaços para associações diversas.

⁶⁵ A maioria das entrevistas excedeu o tempo de 30 minutos. Algumas duraram mais de uma hora.

Na lógica comunicativa comum a crianças entre os seis e onze anos de idade, a associação das idéias obedece a um fluxo motivacional mais livre do que se comparado à lógica dos adultos. Encontrar sinais da temática central do estudo em assuntos os mais diversos possíveis, invertendo a lógica de raciocínio e subvertendo a objetividade comum às tarefas de adulto, foi um grande desafio. Tratei de ouvir a criança considerando suas particularidades, porém, com muito respeito às suas argumentações. Rayou (2005, p.470), ao falar sobre seus estudos, considera essa postura:

Com a pesquisa sobre os alunos da escola primária tive de me confrontar com dificuldades metodológicas específicas. O primeiro tipo de problema com o qual me deparei foi o de tomar uma posição, de princípio, diante do estatuto da palavra das crianças: que confiança se pode ter no modo de como falam da sua experiência? Meu ponto de vista era o de levar a sério o que diziam por pouco que fossem postos em situação de expor suas competências. Reencontrava assim as preocupações metodológicas de sociólogos, que, como Andrew Pollard (1984, 1987), pensam que a dúvida que se tem com relação à confiabilidade das crianças deve, na realidade, concernir ao conjunto das sociologias interpretativas e pode aplicar-se tanto às palavras dos adultos quanto às das crianças.

Em conversas com as crianças, andando pelo pátio da escola, batendo figurinhas com elas ou aprendendo algum jogo de mãos, surgiam indícios sobre qual o significado atribuído pelas crianças aos intervalos de recreio. Nas suas falas surgiam sinais de como o processo de escolarização interfere na circulação das brincadeiras, de como se aprende ou como se ensina uma brincadeira, de quais as diferenças entre brincadeiras de meninos e de meninas. Durante essas conversas predominavam os motivos, histórias e acontecimentos recentes que marcaram os grupos. Eu queria saber de onde vinha o fascínio pela idéia de que a escola fora um antigo **Cemitério** e o porquê dos rumores sobre a **Loira do banheiro** e sobre a **Maria sangrenta**⁶⁶.

Foi preciso considerar as motivações recentes, os assuntos do momento, que mobilizavam o interesse das crianças e injetavam combustível nas conversas. As falas, em geral longas, revelavam brechas em que os assuntos de interesse do pesquisador podiam ser inseridos. As filmagens registravam assuntos diversos,

⁶⁶ A **Loira do banheiro** e a **Maria sangrenta** são lendas que circulam as escolas há bastante tempo. Nas escolas pesquisadas foi recorrente a sua citação pelas crianças. Eu mesmo lembro dessas supostas aparições no banheiro da escola em que estudei na década de oitenta.

ora aparentemente incompletos, ora incoerentes. Essa opção pela entrevista aberta, em tom lúdico, fez com que algumas surpresas redefiniram o andamento das filmagens. Pistas valiosas sobre o modo como as crianças inventavam as brincadeiras faziam surgir questões sobre a autoria das crianças: era preciso mencionar os autores e as autoras dessas configurações lúdicas que circulam nos pátios e se perpetuam, era preciso dizer o nome das crianças.

3.5 A caracterização das brincadeiras selecionadas.

A observação de campo, assim como a produção das filmagens, foi participativa, na medida em que optei por interagir com as crianças enquanto elas brincavam.

Não observei as brincadeiras com preocupações de encontrá-las em seu estado mais rotineiro, tal como possa ocorrer no dia-a-dia dos recreios, quando não há um adulto interferindo diretamente. Ao assumir esse formato, sob o qual me autorizei a estar mais próximo do objeto de estudo, foi possível ouvir o que as crianças dizem enquanto brincam e selecionar de perto as crianças que eu convidaria para as entrevistas, produzindo desse modo os dados que compõem esta pesquisa.

Fiz questão de transcrever na análise dos dados trechos mais longos da argumentação infantil, de modo a valorizar aquilo que a interpretação das crianças sobre si e sobre seu contexto social pode suscitar em torno do objeto de estudo. A análise foi organizada em quatro textos, cada um tratando de uma brincadeira específica. Cada texto reúne trechos de entrevistas que apresentam a visão das crianças sobre a brincadeira específica e também sobre o brincar de um modo geral. As brincadeiras selecionadas para o estudo foram ***Chocopito***, ***Polícia e ladrão***, ***Mãe polenta*** e a ***Dança***.

3.5.1 *Chocopito*

A brincadeira ***Chocopito***, muito praticada no período em que realizei o trabalho de campo, foi observada entre os meses de junho e dezembro de 2009. Crianças das mais variadas faixas etárias a praticavam. Os profissionais da

escola já a reconheciam, tamanha incidência durante o recreio. Filmei **Chocopito** em diversas ocasiões e ouvi as crianças falarem sobre ela em diferentes entrevistas registradas e também em conversas informais que realizei durante a pesquisa. Uma dessas entrevistas, a que fiz com as meninas que diziam ser as inventoras de **Chocopito**, foi selecionada como conteúdo substancial para a análise dessa brincadeira. Trechos dos depoimentos filmados, assim como a prática da brincadeira foram incluídos no documentário. Cito, nas transcrições das entrevistas que integram o texto **As inventoras de Chocopito**, os primeiros nomes das alunas da 4º série Daniella Andressa Turassa, Rafaela Raimundo de Souza e Juliane Brisner da Silva.

Chocopito é produto de sua autoria. Seria injusto não citar as autoras por duas razões: a primeira porque as suas falas revelam inúmeras facetas da capacidade criativa das crianças em relação à produção das culturas infantis. Assim como cito os autores que aqui fornecem conceitos ou teorias, o mesmo devo fazer com elas, que fornecem surpreendentes e originais idéias as quais faço uso. Segundo, porque elas assinam a criação de um bem cultural original, fruto de sua ação criativa, legítimo e detentor de uma potência contagiante capaz de levá-lo a outros espaços e tempos. **Chocopito** está se popularizando no contexto do bairro em que surgiu e, assim como muitas invenções das crianças, terá autoria anônima. Nesse caso, fica aqui o registro da invenção.

É certo que no campo da oralidade, o anonimato é um componente comum. Mas a questão não reside apenas em atribuir autoria às formas de expressão que são cadenciadas dentro de uma determinada tradição oral. O problema não está na idéia de que as brincadeiras folclóricas criadas ou transformadas pelas crianças são anônimas, mas sim no fato de que, na interpretação de quem as analisa, elas podem acabar destituídas de seu processo de criação. Podem passar despercebidos aspectos fundamentais como o dinamismo sociodinâmico imbricado na prática desses saberes e a intensa relação entre ensino e aprendizagem estabelecida pelas crianças enquanto brincam e da qual depende a sobrevivência das culturas infantis. Mencionar o nome das meninas como forma de registrar a autoria delas, implica, também, lançar luz sobre o modo como se dá a produção das culturas infantis e como elas são transmitidas e perpetuadas pelas próprias crianças. Ao valorizar a autoria e

citar as inventoras da brincadeira **Chocopito**, evita-se que, em certa medida, as crianças permaneçam ausentes na pesquisa e permite que elas possam mais tarde se reconhecer no texto que foi escrito sobre elas (Kramer, 2002).

3.5.2 Polícia e ladrão

A brincadeira **Polícia e ladrão** estava entre as preferidas de um grupo de meninos que conheci durante os intervalos de recreio. Favorecidos pelos relevos que um pequeno bosque nos fundos da escola lhes oferece, esses meninos puderam mostrar a mim e à equipe de filmagem os bastidores de sua saga lúdica. Observei por vezes distante os **policiais e ladrões** em perseguição pelo bosque. Além do relevo privilegiado, o espaço fornecia também galhos de árvore que serviam como armas. Em função de uma autorização da escola, que viabilizou uma permanência mais alongada de um grupo de meninos no recreio, pude passar uma tarde filmando a brincadeira de perto e entrevistando as crianças que, em roda, forneceram grande parte dos dados que alimentam a análise dessa brincadeira. Uma edição dessas filmagens integrou o documentário em anexo.

No caso dessa brincadeira, alguns cuidados éticos tiveram que ser tomados no texto **O comandante da PM e o chefe do morro**. Não cito os nomes das crianças entrevistadas para preservá-las. Essa opção metodológica justifica-se na medida em que suas falas abordam temas polêmicos, podendo originar interpretações dos leitores que não fossem coerentes com as personalidades e com o caráter dessas crianças.

Não seria possível, no texto escrito, traduzir a leveza com a qual dizem, por exemplo, que gostam de *“matar e esconder o corpo”*. As crianças falam sobre drogas, violência, mas fica evidente para quem as vê falando, em seus gestos, sorrisos e no tom de sua voz, a *“leveza da renovação”* (SARMENTO, 2004, p.10) própria de suas atividades recreativas e, sem a qual, não seria possível brincar. O texto escrito não seria capaz de traduzir essa leveza, por isso deixo de citar os nomes desses geniais meninos mesmo sabendo que suas idéias foram extremamente significativas na construção de meu discurso.

3.5.3 Mãe Polenta

A brincadeira **Mãe Polenta** foi observada em duas escolas diferentes. Por ocasião do estudo exploratório que marcou o início de minha atividade em campo, observei-a também na Escola Municipal Donatilla Caron dos Anjos, onde pude registrá-la em vídeo durante o recreio escolar e gravar entrevistas com os participantes da brincadeira. **Mãe polenta** foi também observada e filmada na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto e integrou uma cena do documentário que consta nos anexos. Cito nas transcrições das entrevistas que integram o texto **As lições da Mãe polenta** os primeiros nomes das alunas Larissa Orsso e Letícia Medeiros da Silva. Optei por apresentá-las a partir de seus nomes por entender que sua reflexão sobre o significado de brincadeiras como **Mãe polenta** é bastante relevante e representativa. Creio na autoria de suas elaborações intelectuais expostas em suas falas. Como o conteúdo de sua argumentação não poderia implicar em nenhuma questão que pudesse ferir a sua imagem (Kramer, 2002), trouxe à tona sua identidade como quem cita autores num texto.

3.5.4 A Dança

A primeira vez que vi a brincadeira da **Dança** na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto foi em abril de 2009, quando eu ainda não havia definido as quatro escolas em que realizaria as primeiras observações. Essa brincadeira influenciou profundamente a escolha da escola, pois inverteu minhas expectativas. Até me deparar com ela, eu buscava encontrar brincadeiras tradicionais. Ao descobrir o modo como essa brincadeira era organizada pelas crianças, logo acreditei tratar-se de um evento especial, uma tradição naquela escola. Essas primeiras divagações impulsionaram a pesquisa para novos rumos. De junho a dezembro de 2009 acompanhei em várias ocasiões a brincadeira, filmando-a seguidas vezes e entrevistando dezenas de crianças que participavam dela. Algumas imagens da dança constam também no documentário. Cito nas transcrições das entrevistas que integram o texto **Academia de dança ao ar livre** os primeiros nomes dos alunos Emily Gabriela Levandoski da Silva, Trindade

Vitória de Oliveira, Caio dos Santos e Leonardo Christopher Nunes. Mais uma vez opto por citar as crianças tratando-as como atores sociais competentes, capazes de contribuir na construção de um conhecimento sobre si. Essa idéia, cada vez mais presente em pesquisas com crianças (CORSARO, 2005; ALDERSON, 2005), ajuda a consagrar os direitos dos investigados em relação à autoria de suas idéias (KRAMER, 2002), conjugando, em certa medida, as vontades do pesquisador e dos pesquisados, mesmo que as responsabilidades de cada um sejam completamente diferentes (SARMENTO, 2000).

3.5.5 Os eixos de análise: *invenção, assimilação, adequação e transmissão.*

Durante o processo de decupagem do material filmado, no qual as imagens foram separadas e organizadas, foi possível definir melhor os critérios de seleção dos dados. Revendo inúmeras vezes as filmagens das conversas com as crianças e separando os trechos de fala que traziam à tona aspectos da constituição das brincadeiras, percebi que havia uma palavra que se repetia muito. Essa palavra era ***Invenção***. Ao falarem sobre como aprendem as brincadeiras, ou de onde vêm as brincadeiras, elas costumeiramente diziam que as inventavam. Em que medida a sua opção pela palavra ***invenção*** reflete o modo como elas, de fato, constituem as suas brincadeiras? Isso passou a ser central na continuidade do estudo.

Se, por um lado, minhas falas orientavam a conversa para um debate sobre como as brincadeiras surgem no recreio, por outro, as crianças pareciam sempre muito seguras ao afirmarem que certas brincadeiras eram suas ***invenções***. A pesquisa encontrava, nesse ponto, o mote central da sua problemática. As questões levantadas em minha revisão bibliográfica, que apontam a atividade lúdica como um processo de criação e ressignificação da realidade, haveriam de ser postas à prova diante do que as crianças dizem. Mesmo no caso da ***assimilação*** das brincadeiras tradicionais, conhecidas de todos, seria possível verificar a inserção de novidades, a adaptação continuada das atividades lúdicas que se traduz numa ***adequação*** do jogo aos interesses do grupo? Ao observar o modo como as crianças conduzem as brincadeiras e realizam a sua ***transmissão***, via um processo de ensino-aprendizagem não-formal, seria possível dizer que o brincar, em si, é um ato criativo?

A partir dessas indagações advindas do confronto entre o pesquisador e a realidade empírica, foi possível chegar à definição de quatro eixos estruturais que atendem a uma espécie de ordenação da análise, compondo uma estrutura sob a qual se acreditou constituírem-se as brincadeiras. Esses eixos encontraram eco especial nas idéias de Florestan Fernandes (2003, 2004), Sarmento (1997, 2002 e 2004) e Corsaro (2007 e 2009). O Quadro 7 mostra no que se sustentam os quatro eixos de análise:

ASSIMILAÇÃO	Apropriação de aspectos do contexto social, de elementos de outras brincadeiras, de brincadeiras inteiras, de personagens, de papéis sociais.
ADEQUAÇÃO	Adaptação dos elementos às condições do grupo, remodelagem em função dos interesses lúdicos do grupo.
INVENÇÃO	Síntese dos elementos remodelados, redefinição das funções da brincadeira. Criação de um novo bem cultural. Novo arranjo da regras e convenções, que transformam a atividade. Criação de novas normas e valores que, em certa medida, colaboram para a constituição de uma nova ordem social.
TRANSMISSÃO	Prática da brincadeira que leva outros grupos a reconhecê-la, interpretá-la e se interessar por ela. Ensino da brincadeira das mais diversas formas engendradas pelas crianças. Perpetuação do bem cultural constituindo tradições.

QUADRO 7: Eixos de análise dos dados da pesquisa ***A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA.***

Fonte: O autor (2010).

Ao considerar que o processo de produção das culturas infantis pode ser permeado por esses quatro eixos, não se pode perder de vista que, na prática, esses eixos se interceptam, diluindo-se uns nos outros. Sua aparição nas brincadeiras é determinada radicalmente não só pelas influências da estrutura social, mas também pelas motivações do contexto imediato, situadas no espaço e no tempo em que se brinca. Ainda que façam parte de um mesmo sistema e que se sujeitem às mesmas influências estruturais ou motivações imediatas, cada eixo encontra uma definição precisa e pode ser utilizado separadamente como estratégia de análise do material empírico.

Através desses eixos estruturais, os quais emergiram do processo de separação, organização, seleção e pré-análise dos dados, foi realizada a análise do material empírico obtido durante a pesquisa de campo. A partir dos dados

colhidos em torno das brincadeiras ***Chocopito, Polícia e ladrão, Mãe polenta*** e a ***Dança***, a análise provocou o confronto entre as idéias dos principais autores aqui citados e as evidências empíricas, sobretudo aquelas que se afirmaram nas vozes das crianças.

CAPÍTULO 4 – A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS

Para oferecer respostas às questões norteadoras deste estudo e compreender como as crianças produzem cultura enquanto brincam no recreio escolar, apresento a análise das quatro brincadeiras selecionadas durante a observação dos recreios nas escolas investigadas: **Chocopito**, **Polícia e ladrão**, **Mãe polenta** e a **Dança**. Na tentativa de verificar em que medida **a invenção das brincadeiras** se relaciona com a produção cultural das crianças, proponho então que as brincadeiras aqui elencadas possam ser visualizadas a partir dos quatro eixos estruturadores que julguei serem fundamentais na constituição das culturas infantis: **Assimilação**, **Adequação**, **Invenção** e **Transmissão**.

Esses eixos não podem ser tomados como fases ou etapas que as crianças cumprem ao elaborarem ou realizarem as suas brincadeiras. Muitas vezes não é possível delimitar onde cada eixo começa ou termina. O que pude observar nas brincadeiras que florescem no recreio escolar é que cada um desses eixos é penetrado pelo outro, o tempo todo. A sua delimitação torna-se perfeitamente possível enquanto estratégia de análise do material empírico, mas na ação das crianças eles se diluem formando um único todo. É nesse todo que se pode assinalar a **transmissão** continuada de saberes e a **assimilação** e **adequação** desses saberes aos impulsos criativos que caracterizam a **invenção das brincadeiras**.

Além disso, é preciso ter em conta que o modo como cada um desses eixos aparece na ação das crianças será sempre marcado pelo contexto em que as brincadeiras surgem. O estudo foi realizado em uma escola pública de Curitiba, localizada no bairro Pilarzinho, na divisa com o município de Almirante Tamandaré. A partir de alguns relatos das crianças e dos profissionais da escola, pode-se dizer que as ruas do bairro ainda servem como lugar de encontros e brincadeiras. Um estudo comparativo dirigido ao bairro poderia indicar como as brincadeiras de rua surgem na escola e vice-versa. Importa, pois, considerar que a cultura do bairro perpassa a **invenção das brincadeiras** na escola, como será verificado ao longo da análise.

Outro fator relevante é o de que brincar na escola, especificamente no **recreio escolar**, é diferente de brincar dentro da sala de aula. Difere-se também

de brincar formando fila, almoçando no refeitório, ou estando na biblioteca da escola. E é sabido que as crianças brincam mesmo nas situações mais adversas, como enquanto escovam os dentes no banheiro da escola. **Brincar na escola** é diferente de brincar em casa, ou na casa de um amigo, ou na rua, ou no playground de um shopping. Cada uma dessas situações oferecerá impulsos distintos, porque será regida por forças sociodinâmicas distintas, diante das quais as crianças reagirão de modo mais ou menos compatível com a realidade inscrita.

Assim, antes de qualquer generalização, é preciso compreender que o contexto em que esses eixos são observados afeta a análise, pois eles absorvem os contornos oferecidos pelo meio. Um exemplo que ilustra bem essa conformação dos eixos à forma escolar pode ser notado no modo como as crianças organizam seus grupos. Mesmo que o recreio escolar seja compartilhado por crianças de diferentes faixas etárias, sem nenhuma regra ou direcionamento explícito que as obrigue a se organizarem de acordo com a idade que possuem, ainda assim, alguns grupos tendem a manter-se, no recreio, organizados por série. O critério escolar de separação espacial a partir da condição etária se estende às ações das crianças e impacta o modo como elas brincam. É possível pensar que na escola as crianças não apenas estudam de forma seriada, mas que possam estar, também, brincando de forma seriada. Nessa delimitação do brincar à forma escolar encontra-se também delimitado o alcance da **assimilação, adequação, invenção e transmissão** das brincadeiras.

Esses quatro eixos nortearão a análise que se segue, de modo que se torne possível assinalar aspectos da produção cultural infantil próprios de situações sociais como as de recreio escolar. Pretendo, com isso, elencar alguns fatores sociodinâmicos que podem ser associados a uma caracterização mais genérica daquilo que aqui se chamou de **a invenção das brincadeiras**.

4.1 - As inventoras de Chocopito

Durante as observações que realizei na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto atraiu-me, sobretudo, brincadeiras que incidiam sobre minha noção de folguedo tradicional da infância. Eu estava buscando, ao menos nas primeiras incursões de campo, as evidências de uma tradição lúdica que perdura

até os dias de hoje. Encontrar brincadeiras tradicionais, fossem conhecidas minhas ou não, era uma das tarefas a cumprir.

Primeiramente, era preciso verificar, de modo mais preciso, em que medida essas brincadeiras faziam parte do cotidiano das crianças. Antes mesmo de iniciar as observações nessa escola, quando eu ainda realizava as visitas de observação em outras instituições, inúmeras brincadeiras tradicionais já haviam sido mapeadas. Nas treze escolas que visitei, observei e registrei inúmeros **jogos de mãos, brincadeiras de roda, de pega, de pular corda, de bater figurinhas**, além de atividades como **caçador e futebol**.

Tanto nessas visitas iniciais a outras instituições, quanto depois, meu contato com as crianças foi decisivo no acesso a algumas brincadeiras. Pude acessar boa parte das brincadeiras tradicionais que compõem o repertório atual das crianças observadas porque, além de assisti-las brincando nos pátios, dirigi-me a elas pedindo que me mostrassem as brincadeiras que sabiam. Só por isso, em pouco tempo, foi possível entender que o repertório delas era grande. Se eu optasse por aguardar o momento em que essas brincadeiras aparecem mais espontaneamente nos recreios, meu tempo de permanência na escola teria sido muitas vezes maior do que os cerca de quatro meses em que realizei as visitas. O objetivo, até aí, era mapear o repertório das crianças para contextualizar melhor o campo.

Dentre todas as brincadeiras observadas nas escolas visitadas, uma delas, a **Chocopito**, destacou-se das outras, despertando-me um interesse especial. É que ela estava sendo amplamente praticada na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, enquanto que nas instituições visitadas anteriormente eu não havia colhido nenhuma referência a ela. Esse dado fazia-me pensar que a brincadeira poderia ter sido introduzida por algum profissional da escola e que se tratava de uma brincadeira tradicional, possivelmente comum em outra região do país.

Chocopito apresentava-se por meio de uma estrutura lúdica que rapidamente atraía as crianças. Por ser uma brincadeira que reúne elementos clássicos, como a fórmula de escolha dando início ao jogo, a parlenda conduzindo musicalmente os movimentos e a disputa final que leva a um vencedor, quis crer que se tratava de uma brincadeira antiga. Eu via crianças de diferentes faixas

etárias brincarem em diferentes pontos da escola. Durante vários retornos que fiz à escola, observei meninas e meninos disputarem com seriedade e dedicação o jogo que **Chocopito** propõe. Filmei-os algumas vezes e concluí que ali estava, diante de meus olhos, mais um exemplo da diversidade das brincadeiras tradicionais que perpassam os tempos e adentram ao cotidiano dos recreios escolares.

Chocopito era muito popular na escola e sua estrutura lúdica se assemelhava com a de outras brincadeiras tradicionais. Não pude supor, por conta própria, que se tratava de uma brincadeira completamente original, recém inventada. Mas graças à iniciativa das próprias inventoras de **Chocopito** foi possível entender o que é que eu estava presenciando. Rafaela Raimundo de Souza, Daniela Andressa Turassa e Juliane Brisner da Silva, alunas da 4º série dessa escola, declaravam-se as inventoras da brincadeira. Com a ajuda de colegas e valendo-se da mistura de elementos encontrados em outras brincadeiras, haviam modelado uma nova atividade lúdica, que cativara centenas de crianças. Por meio do cruzamento de seus depoimentos com o de outros alunos, e a partir da observação da brincadeira, foi possível entender o alcance de sua invenção: ela havia atravessado os muros da escola e já alcançava as ruas e outras escolas do bairro.

Chocopito possui o seguinte texto inicial, que é cantado em roda enquanto a mão direita de uma criança percute a mão direita de outra:

*chocopito,
lês primeiro,
um dois três.*

A batida de mão ocorre no mesmo andamento⁶⁷ em que a parlenda é cantada, sendo que a última palma define quem será o primeiro a tentar excluir alguém da roda, pisando em seu pé. O pisão no pé poderá ser feito em, no máximo, três passos. Caso o competidor não acerte nenhum pé, passará a vez direcionando uma piscadinha discreta a alguém que, por sua vez, tentará pisar no pé de outra pessoa. Sempre que o competidor errar, piscará para alguém passando a vez. A piscadinha é a forma das crianças se aliarem umas contra as

⁶⁷ Andamento é um termo usado em Música para se referir à velocidade da execução musical.

outras. Quem não perceber para onde foi a piscadinha poderá levar um pisão no pé sem se chances de defesa. Quem deixar-se pisar sai do jogo. A cada exclusão, reinicia-se a brincadeira cantando-se a parlenda tipo fórmula de escolha. Em roda, a mão direita de um percute a mão direita de outro, até o fim da métrica da parlenda. A seleção segue e a roda se esvazia na medida em que as crianças não conseguem evitar o pisão no pé. Ao final, sobrarão apenas dois competidores, os quais poderão travar uma disputa sem, necessariamente, valer-se dos três passos, ou seja, quem pisar no pé do outro por primeiro vence.

Chocopito foi composta a partir de uma sequência de etapas tão bem construída e adequada aos interesses lúdicos das crianças que inevitavelmente sofreria essa rápida apropriação por entre outros grupos de crianças da escola e de fora dela. Criada a partir da idéia básica da brincadeira **Adoleta**, ela condensa em si sobrevivências do passado e agrega novidades contemporâneas, servindo ao fluxo da vida social das crianças.

Adoleta é uma brincadeira que pode ser considerada um **jogo de mãos**. Pude encontrá-la durante as observações sob diferentes formatos. Um deles é a formação de par, frente a frente, em que as crianças realizam movimentos com as mãos, percutindo-as umas nas outras no andamento da música. O formato mais comum, no entanto, é o de fórmula de escolha, no qual forma-se uma roda, os participantes posicionam sua mão direita sobre a mão esquerda de quem está à sua direita e a batida de mão corre a roda, de um em um, até o término da parlenda e a escolha de alguém. O texto da parlenda sofre variações, de acordo com a região do país e até de acordo com cada grupo que brinca. Nessa escola o texto praticado era:

Adoleta
Le petit, Le tomá
Le café com chocolá
Adoleta
Puxa o rabo do tatu
Quem saiu foi tu
Puxa o rabo da cutia
Quem saiu foi sua tia
Barra, berra, birra, borra, burra
Braxas, brexas, brixas, broxas, bruchas
 (Descrição da brincadeira Adoleta)

Chocopito assimila para si a métrica da palavra **Adoleta**, que dá início à brincadeira. Quatro sílabas demarcam o ritmo inicial que impulsiona não apenas a musicalidade do jogo, mas o gesto, o movimento. A musicalidade provoca uma dinâmica que conduz a brincadeira adiante. A métrica da palavra **Chocopito** é a mesma da palavra **Adoleta**:

A do le ta / Cho co pi to

Chocopito encontra, também, em **Adoleta**, o costume de subjugar o sentido do texto à sua prosódia. Não importa o que significam as palavras Adoleta e Chocopito. Importa a métrica nelas contida e como a brincadeira se conforma ao ritmo por ela proposto.

Romanelli (2009), em estudo etnográfico sobre as expressões musicais das crianças dentro da escola, verificou que muitas brincadeiras mantêm textos sem um sentido lógico, em que a prosódia parece ser a razão de certas frases ou palavras sem nexos. Ao observar um jogo de mãos, o autor conclui que *“pela maneira que as crianças cantavam, a narrativa parecia estar em segundo plano, subordinada à prosódia e seus elementos essencialmente rítmicos, sem que houvesse preocupação com a lógica do texto”* (ROMANELLI, 2009, p. 209). O mesmo foi constatado por Souza (2009), em seu estudo sobre os jogos de mãos nas escolas. Para ela, *“o sentido semântico normalmente submete-se a rima”* (SOUZA, 2009, p.146).

É possível pensar, no caso da diversidade de brincadeiras musicais que compõe o repertório das crianças, que as razões se misturam: ora a prosódia prevalece, ora o texto é o motor da recreação, como nos casos em que a frase evoca algo engraçado, por exemplo. No caso dessa brincadeira, prevalece a situação em que a prosódia prevalece, pois o sentido do texto submete-se às propriedades acústicas da fala: **chocopito, lêz primeiro, um dois três**. Apenas o **um, dois, três** é que pode ser relacionado diretamente com o sentido da brincadeira, uma vez que as crianças terão que pisar no pé dos demais competidores em até três passos.

Destaco esses elementos constitutivos de **Chocopito** porque eles parecem expressar uma característica lúdica comum a inúmeras brincadeiras tradicionais.

A presença da parlenda que introduz o jogo pode ser verificada em centenas de brincadeiras tradicionais, em diferentes partes do mundo. Mais do que a intenção de uma literalidade, o que a parlenda expressa é uma ordenação do sentido da brincadeira. O sentido da brincadeira pode variar de acordo com a situação, região, ou grupo que brinca, mas a ordenação sugerida pela parlenda tende a ser um gesto universal. Heylen (1987, p.122) define a parlenda como expressão da linguagem nos seguintes termos: *“o ritmo das palavras, contidas na parlenda, propõe uma ordem física, mental e social ao lúdus, ao jogo que remonta à natureza, quase que chegando à onomatopéia, à verbossonia, ou aos sinais que expressam a linguagem da natureza e que antecipam a cultura humana”*.

Nesse sentido, é possível pensar que as brincadeiras infantis, como práticas sociais constituídas pela ação das crianças, carregam reminiscências de traços culturais do passado. Sarmiento (2002, p. 04) lembra que *“as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem as sociedades nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”*. Essa afirmação sugere que através das construções culturais das crianças é possível enxergar aspectos essenciais da vida em sociedade.

Na estrutura de **Chocopito** vê-se diluídos aspectos eminentemente sociodinâmicos, notáveis também na lógica da vida social como um todo. Trata-se de um jogo de exclusão⁶⁸, em que os participantes precisam fazer alianças entre si para que cheguem ao final vencedores. É preciso excluir os demais jogadores e isso só pode ser feito em parceria, pois a **piscadinha** evoca um laço, uma cumplicidade que dá movimento ao jogo. **Chocopito** sintetiza aspectos fundamentais da contemporaneidade. Nele, é possível notar também a presença de inúmeros elementos folclóricos, como a disputa que se trava no meio da roda, aos olhos de todos. Alguns folguedos populares de adultos apresentam traços de disputa no meio da roda em que o jogo é praticado com as pernas como, por exemplo, a capoeira e o jongo. Se esses elementos persistem nas brincadeiras das crianças é porque *“contribuem de dada maneira para a integração e a continuidade do sistema social”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 13),

⁶⁸ Esta noção foi sugerida pelo Professor Manoel Jacinto Sarmiento. Ao comentar *Chocopito*, Sarmiento detectou de modo muito preciso como a sua estrutura retrata um modelo de organização social compatível com as formas de organização da vida contemporânea.

atuando como um elo entre o passado e o presente e preenchendo funções sociais.

Na análise da parte inicial da brincadeira, que é também a que mais define a identidade de **Chocopito**, descobre-se alguns desses elementos. Trata-se de uma parlenda que serve como fórmula de escolha para que os participantes possam jogar. O texto atende a uma necessidade: definir com rapidez quem começa ou recomeça a brincadeira. Se isso tivesse que ser decidido por uma única pessoa, poderia levar a indecisões ou conflitos. Se fosse decidido pela força inviabilizaria a brincadeira.

A finalidade desses folguedos é a recreação. Se cada vez que fosse necessário preencher as posições os imaturos tivessem que resolver, fisicamente, “pela lei do mais forte”, a sua distribuição, o folgado perderia a própria razão de ser e, com ela, o seu sentido recreativo. (...) A única maneira de solucionar o problema, compatível com a própria natureza do agrupamento, seria uma seleção que, por si mesma, representasse uma agradável introdução ao folgado. (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 212)

Os companheiros tiram a sorte entre si para decidirem com agilidade quem será o próximo a iniciar o jogo. Assim, não comprometem a continuidade da brincadeira. É curioso notar como a fórmula de escolha, que a princípio seria uma estratégia que antecederia o jogo, acaba sendo absorvida pela brincadeira. Ela está contida na estrutura da brincadeira e dela não pode mais se desprender. Ela torna a brincadeira mais justa.

Chocopito traz referências de outras brincadeiras e comporta, em si, diversas sínteses de elementos culturais que o comportamento lúdico do ser humano lapidou ao longo de sua história. Concomitantemente, ela se configura de um modo completamente original, ilustrando o modo como as crianças processam os elementos de sua cultura, extraíndo referências de seu meio e compondo novos formatos de interação. Através da análise do que contam as crianças sobre a sua invenção, é possível destacar como as culturas infantis são impactadas cotidianamente pelas próprias crianças.

Chocopito é um caso que ajuda a compreender como as crianças assimilam os elementos já existentes em seu meio social, adequam esses elementos aos seus interesses, inventam algo novo e transmitem novos bens culturais.

A entrevista filmada com as inventoras Rafaela, Daniela e Juliana, traz bons indícios desse processo que estrutura a produção das culturas da infância:

Pesquisador: *como começou o Chocopito?*

Juliane: *a gente precisou da ajuda das amigas, a gente foi inventando. Aí começou. Como agora está.*

Pesquisador: *o que quer dizer Chocopito?*

Daniela: *é um nome que veio na cabeça*

Rafaela: *veio na nossa cabeça assim, disparado*

Daniela: *a gente mandamos⁶⁹*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

A palavra **invenção** adquire um sentido especial na fala das crianças. Ela poderia ser substituída por criação, ou por elaboração, mas evoca sempre um processo de construção de novos arranjos para conteúdos já assimilados. O principal aspecto a ser verificado, no entanto, é a existência de algo novo, original e autoral, naquilo que as crianças dizem que **inventam**. Elas reconhecem que há algo novo e delimitam a autoria: “a gente mandamos”. Cabe avaliar então em que medida esta **invenção** parte fundamentalmente de elementos pré-existentes, de **adequações**:

Pesquisador: *Tenta se lembrar do dia em que isso aconteceu...*

Daniela: *aconteceu assim, quando nos estávamos na 3º ou 2º série, as crianças gostavam de brincar de Adoleta. Aí, a gente inventou o **Chocopito**. Nós pegamos os passos de uma outra brincadeira.*

Rafaela: *da Adoleta, assim, batendo a mão!*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

As crianças identificam com facilidade um dos pontos de origem de sua **invenção**. A brincadeira **Adoleta** aparece identificada como uma prática de crianças menores. Daniela continua:

Daniela: *foi assim, Chocopito começou quando a gente já tava cansada das brincadeiras assim normais, que todo mundo já sabia. Aí nos começamos a perceber a brincadeira de outras meninas, como Adoleta. Aí nós começamos a inventar os passos, daí veio na cabeça assim: Chocopito. Uma deu a idéia e falou: Ah o Chocopito é um nome bom,*

⁶⁹ Gíria comum entre os jovens. Tem o sentido de **mandar bem** e significa que foram elas criarem e que fizeram bem.

*pode ser. E as outras concordaram e ficou Chocopito. Em seguida, nós **inventamos** os passos e ficou Chocopito lê primeiro 1,2,3. Aí nós começamos a ver como ficava pra entender melhor.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Percebe-se, na fala de Daniela, o motivo que mobiliza o processo criativo em questão: o desejo de **adequar** as “brincadeiras assim normais” aos seus interesses lúdicos, pois “a gente já tava casada” delas. Certa insatisfação as leva na direção de criar a novidade, superando aquilo que, no momento, não é mais atrativo. Para isso, elas partem de algo conhecido, a brincadeira **Adoleta**, que não lhes interessa mais do ponto de vista da recreação porque é identificada como uma brincadeira das crianças pequenas, conforme outros relatos contidos em notas de campo. A **assimilação** de elementos encontrados no contexto social e a **adequação** desses elementos aos interesses lúdicos de grupo são, nesse caso, a base sobre a qual a **invenção** se opera.

No entanto, a **assimilação** de elementos do meio social, no caso de **Chocopito**, vai muito além da simples apropriação de **Adoleta**. Situando a brincadeira mais próxima de seu contexto de origem, é possível encontrar mais referências das sínteses que geram os inventos infantis. Florestan Fernandes (2004) considera que para compreender os folguedos tradicionais da infância é preciso enxergá-los dentro de seu contexto social, pois as mudanças sociais afetam diretamente a continuidade das tradições. Assim como ele, Bastide (1959, p. 09) afirma que “o folclore só é compreensível quando incorporado à vida da comunidade”. A **invenção** de **Chocopito** e sua descrição pelas meninas inventoras revelam aspectos profundos do contexto social no qual a brincadeira se origina. As crianças souberam destacar alguns fatos da realidade que impactaram a atividade. Sua argumentação dá sentido à **invenção**:

Daniela: *demorou um pouco pra gente aprender, assim, a calcular o Chocopito, pra nós falar, pra ter coragem pra brincar. Aí as pessoas foram se aproximando, e vendo que a nossa brincadeira também é legal. Porque Adoleta todo mundo já cansou de ouvir, mas agora nós temos o Chocopito, uma brincadeira diferente. Quando a gente sair dessa escola, a gente vai poder levar pra outra escola também. Não vai ficar a brincadeira parada só aqui. Eu me mudo daqui pra outro lugar, daí vai pra outro lugar a brincadeira também.*

Juliane: *aquela pessoa muda pra outro lugar e vai indo, pra vários colégios.*

Daniela: *uma pessoa ouve, daí vê, percebe, demora, para ali pra ver, vai esperando um pouco outra acabar, daí vai contando pra outras pessoas que a coisa é legal, que é uma brincadeira muito divertida, que todo mundo gosta. Não tem nenhuma pessoa que eu conheça que não goste.*

Rafaela: *que nem na brincadeira Adoleta, tiraram a brincadeira da música da Kelly Key⁷⁰.*

Daniela: *aí ficou: Adoleta, lê peti peti polá. Mas aí a gente não fez isso de ritmo, só de brincadeira, assim: Adoleta, lê peti peti póla. E Chocopito também. Na verdade, ao invés da gente fazer uma música, a gente fez uma brincadeira. A gente podia fazer uma dança, uma música, mas a gente escolheu uma brincadeira pra ser mais divertido. Pra não ter uma coisa só pra brincar.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

As crianças fazem referência à cantora pop Kelly Key. Para elas, a própria brincadeira **Adoleta** surge a partir da canção de Kelly Key. Como sabemos, o contrário é que é verdadeiro, o compositor da canção pop foi quem se utilizou da brincadeira tradicional **Adoleta** que, por ser muito popular entre as crianças, contribuiu com o sucesso da música. Só que a canção pop ganha popularidade porque utiliza exatamente aquilo que tem profunda correspondência com o imaginário de crianças na faixa etária em que se encontram as três entrevistadas. Daniela, Rafaela e Juliane estão na 4º série do ensino fundamental e, como tal, vivem a expectativa do término de uma etapa inicial desse ciclo de escolarização, que é socialmente reconhecida como um ponto de transição entre a infância e a adolescência. Na quinta série o comportamento deverá sofrer ajustes progressivos pois, em geral, os alunos da quinta série convivem com os da sexta, sétima e oitava série, e não mais com os das séries iniciais. Nessa fase, quando se está por passar para a quinta série, antecipam-se questionamentos sobre a conduta infantil e sobre o brincar.

Questionadas sobre o fato de que as crianças deixam lentamente de brincar a partir da quinta série, as meninas concordam que há uma quebra de comportamento nessa transição. Uma delas comenta:

⁷⁰ Ela está se referindo à cantora pop brasileira Kelly Key, muito admirada por adolescentes e crianças, que gravou sob bases eletrônicas a canção Adoleta, uma composição de Gustavo Lins. Esta canção faz referências à brincadeira tradicional Adoleta.

Daniela: *assim, eu acho que elas vão pensar que essa brincadeira já saiu da moda, já não dá mais pra brincar. Que já é muito infantil. Mas não é bem assim não. Essa brincadeira é muito legal e sempre vai ser.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

A **invenção** de **Chocopito** expressa o quanto a produção das culturas infantis é afetada pelas representações e práticas adultas. A composição pop Adoleta, gravada por Kelly Key, alcança um sucesso nacional justamente por saber explorar o imaginário que é próprio desse período de transição. Sarmiento (2002, p. 05) provoca a seguinte reflexão:

Quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças. O estudo das relações entre a produção e recepção cultural na infância poderá levar-nos a um olhar diferente sobre a histórias das ideias pedagógicas, centradas nas aprendizagens e não, como é habitual, nas teorias de ensino e nas respectivas bases filosóficas, psicológicas, políticas, morais, etc.

Essa idéia nos remete à possibilidade de rever as ferramentas didáticas comuns ao processo de escolarização na escola, tendo em vista as condições de ensino-aprendizagem expressas nas relações das crianças entre si e na relação delas com outras fontes de informação. A recepção cultural das crianças, muito bem explorada nos dias de hoje pela mídia televisiva e pela indústria do entretenimento, é o alvo dessa canção que Kelly Key popularizou:

*Me ganhou com esse jeito de menino
Tão alegre, tão meigo e distraído
Eu não sei onde esse amor vai me levar*

*Que você é mais novo é verdade
Mais não quero saber da sua idade
Não vou mais fugir eu vou deixar rolar*

*Te chamo pro cinema, você tem que estudar
E quando a gente sai sempre tem hora pra voltar
Não vê que eu tô na sua, louca pra te beijar
Se liga na idéia que eu vou te mandar*

**Não quero mais brincar, brincar de adoletá
Não quero mais brincar, brincar de adoletá
Eu quero:**

*Lê peti peti polá, lê café com chocolá
Lê peti peti polá, lê café com chocolá
(Trecho da Canção Adoleta, de Gustavo Lins, gravada por Kelly Key)*

A canção é aproveitada pelo mercado fonográfico e de video-clips e é consumida por crianças e adolescentes. Trata-se portanto de uma produção de adultos para crianças, que se utiliza de elementos das culturas infantis, como é o caso da brincadeira tradicional **Adoleta**. Mas é preciso destacar que a assimilação desses elementos intrínsecos à canção pop Adoleta não se encerra em si mesma: ela só ocorre porque encontra condições para uma adequação e porque “as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos” (SARMENTO, 2002. p. 07).

A invenção de Chocopito pode ter sido inicialmente impulsionada mais pela canção de Kelly Key do que pela brincadeira tradicional **Adoleta**. A letra da canção diz: **não quero mais brincar, brincar de Adoleta**. Ora, é isso que aparece nas explicações de Daniela, quando ela diz que Chocopito “começou quando a gente já tava cansada das brincadeiras assim normais” e viam outras crianças menores brincando de Adoleta. Em outro trecho da entrevista, quando elas afirmam que são mocinhas, isso fica mais evidente ainda:

Daniela: *É. Como tem gente assim, eu acho que é gente louca, que fala que criança não presta pra nada. Como nós, nós já somos mocinhas, a gente já sabe lavar um prato, uma louça, então a gente também pode ter a coragem, a idéia de inventar uma brincadeira.*

Rafaela: *igual na música Adoleta, tiraram da música da Kelly Key, Adoleta*

Daniela: *como a Kelly Key foi uma adulta, inventou, as crianças também podem inventar. Todo mundo tem uma chance.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

A invenção de **Chocopito** está intimamente ligada a aspectos cotidianos da vida social dessas crianças, que é composta por diversas influências sociodinâmicas. O modo de gerir essas forças e aplicá-las em constructos que passam a existir na intimidade do convívio delas entre si, pode revelar como a existência das culturas infantis depende da ação das crianças. Sarmiento (2008, p. 29) lembra que “as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que

lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas". Ao aparecerem nas ações das crianças, as informações do mundo adulto não são apenas reproduzidas mas, como em qualquer processo de **transmissão** cultural, são também **assimiladas** e **reelaboradas**. O design das coisas muda substancialmente:

Pesquisador: *vocês falam Chocopito, mas o que será que é Chocopito?.*

Rafela: *veio na cabeça de repente*

Daniela: *como tem aquele chocomilk⁷¹, daí Chocopito.*

Pesquisador: *e lê primeiro?*

Juliane: *a gente **inventou**.*

Daniela: *a gente **inventou**, veio na cabeça disparado, assim. Não rima, mas ficou legal. Lê primeiro, um, dois, três. O "um, dois, três" nós fizemos pra dar três passos.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

É possível perceber que há uma relação direta entre a **invenção** das brincadeiras e a **apropriação** de elementos do cotidiano. Mas, ao mesmo tempo, essa relação dá origem a outros elementos, que passam a ter uma existência e significado específicos, servindo a realidades que são construídas na intimidade dos grupos infantis. **Chocopito** não significa nada para os adultos, nem tampouco **lê primeiro**. Mas, para as crianças, esses termos adquirem um sentido prático, servem à atividade lúdica, demarcam os passos da brincadeira, integram o seu cotidiano.

É por isso que podemos acreditar que a ação lúdica das crianças pode culminar com a produção de bens culturais que adquirem um valor em si e que, de algum modo, impactam as formas sociais, processando a cultura. As brincadeiras tradicionais comportam não apenas as representações implícitas nos papéis sociais que evocam ou em suas regras recreativas. Elas condensam significações que emergem do contexto atual na qual a experiência da brincadeira ocorre, porque *"enquanto o folclore transparece na vida cotidiana de um grupo, ele constitui uma realidade cultural"* (FLORESTAN FERNANDES 2004, p. 28).

Chocopito é um invento. Não se pode pegar, comprar ou vender, mas é um invento. Há uma materialidade expressa na repercussão que chocopito

⁷¹ Alimento achocolatado conhecido no Brasil e largamente comercializado em pontos de venda.

alcança. Há um valor embutido na extensa aceitação da brincadeira entre as crianças. Ou seja, trata-se de um produto criado pelas crianças para as crianças. Podemos vê-lo, descrevê-lo, vivê-lo. Se há lugar e sentido para o termo **culturas infantis**, é neste tipo de produção, que engloba forças sociodinâmicas advindas tanto do mundo dos adultos quanto do esforço das crianças entre si, que este lugar alcança também a sua notoriedade: *“é no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância* (SARMENTO, 2002, p. 05).

É desse modo que as crianças produzem cultura enquanto brincam e, ao mesmo tempo, guardam tesouros de uma tradição oral, um patrimônio imaterial que vai se acumulando na memória das gerações que se sucedem. Alguns inventos podem ser rapidamente esquecidos; outros podem durar centenas de anos, como é o caso de tantas brincadeiras tradicionais que hoje perduram. **Chocopito** terá certamente uma repercussão razoável, pois em pouco tempo se espalhou em diferentes escolas do bairro, como foi possível verificar nas conversas com várias crianças. Ela poderá ser constantemente transformada por outros grupos de crianças. Poderá também servir de base a outras brincadeiras. Ela própria é uma espécie de reunião de inúmeros elementos advindos de outras brincadeiras:

Pesquisador: *como que vocês tiveram a idéia de misturar **Adoleta** com piscadinha e depois uma terceira coisa, que é pegar o pé da outra pessoa?*

Daniela: *assim, foi uma grande idéia nossa, que não pode ser uma idéia pequena, porque se não, não ia pra frente. Primeiro começamos com o nome, aí nós fomos com os passinhos da **Adoleta** e daí....*

Juliane: *misturamos um monte de brincadeiras.*

Daniela: *... misturamos o passinho, 1,2,3, a piscadinha, e foi assim, e assim por diante.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Percebe-se, aqui, o domínio das crianças sobre a sua **invenção**. Há uma intenção, da parte delas, de formatar a brincadeira de modo que sirva a uma motivação lúdica e que desperte o interesse de outras pessoas. Elas expressam uma consciência sobre como é preciso certo esforço criativo para **inventar** uma

brincadeira que possa causar o interesse e ser largamente difundida. Elas dizem a seguir “a piscadinha foi uma idéia muito grande da gente”. De fato, teriam razão, para “surgir no mundo inteiro”, **Chocopito** não poderia ser um invento qualquer:

Pesquisador: *como vocês tiveram a idéia da piscadinha?*

Juliane: *a piscadinha foi uma idéia muito grande da gente.*

Daniela: *a piscadinha todo mundo participou. Piscou pro lado, assim, é pra pessoa que está do meu lado. Piscou pro outro, é pra outra. Piscou pra frente, pra trás... Pra onde pisca é pra pessoa.*

Pesquisador: *e aí o que acontece quando você pisca pra pessoa?*

Daniela: *a pessoa vai tentar pisar no pé de alguém. Qualquer pessoa que ela quiser. Não vai precisar pisar no pé daquela que piscou. Se não, vai ficar a brincadeira entre as duas. E é muito chato isso.*

Pesquisador: *e aí quando piscarem pra ela, ela dá três passos, né? Como que fica isso?*

Daniela: *eu vou dar três passos, vou tentar pisar no pé de alguém.*

Rafaela: *ou se quiser, dá um pulo bem grande e tenta pisar no pé de alguém.*

Daniela: *mas daí vai ser um pulo só, não vai valer mais dois. Porque se não, fica muito fácil de pisar. Um dia a gente arrumou uma roda bem grandona, parecia que eram as três 4º séries juntas. Daí a gente foi brincando, demorava um monte pra chegar (a vez de jogar), pra pisar, pra piscar, pra acabar. Até uma pessoa desistir era difícil. Porque a brincadeira é bem legal, bem divertida.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Daniela, Rafaela e Juliane reconhecem habilmente a notoriedade de sua **invenção**. O sucesso de **Chocopito** na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto demonstra o acerto na composição. As três meninas reconhecem também a participação das demais amigas do grupo na **invenção** de **Chocopito**, lembrando como sua amiga Raquel, ex-aluna da escola, contribuiu na elaboração da brincadeira. Assistindo a extensa repercussão de **Chocopito**, elas compreendem que seu invento poderá se difundir sem que ninguém saiba de sua autoria.

Pesquisador: *todo mundo sabe que vocês são as inventoras de Chocopito?*

As três meninas: *nem todo mundo.*

Daniela: *todo mundo acha que foi ele, tipo assim, uma pessoa que ouviu, e falou pra outra, e agora acham que essa pessoa que **inventou**. Mas não é bem assim. Pra tudo tem um começo.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

A preservação da autoria não chega a ser uma questão que as mobiliza. Aliás, mesmo entre os adultos, questões como autoria, patente, tornaram-se de fato preocupantes apenas nos últimos cem anos, com o surgimento crescente de legislações próprias que as regulam. Para as crianças, essa questão existe, mas as motivações centrais são outras, como a necessidade de inovar para não fazer sempre o mesmo. Por ora, é válido chamar a atenção para o fato de que os dados até aqui elencados já fornecem subsídios para uma compreensão mais abrangente do que está em jogo enquanto as crianças brincam. Eles já trazem algumas evidências de que as crianças são portadoras de tradições e de que agem no sentido de uma continuidade cultural (FLORESTAN FERNANDES, 2004). Mostram também que essa continuidade se estabelece perante suas capacidades de renovar as configurações pré-existentes, oriundas de práticas sociais estabelecidas (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2004). As brincadeiras infantis compõem um patrimônio imaterial que não é apenas fruto daquilo que os adultos produzem para as crianças. Esse patrimônio é resultado também das inúmeras sínteses que as crianças realizam a partir de suas condições específicas de interpretação e de ação sobre o mundo. A **transmissão** desse patrimônio é algo que elas mesmas compreendem:

Pesquisador: *aproveitando que estamos falando de coisas tão importantes, eu queria saber, isso é comum? Isso pode estar acontecendo agora aqui neste pátio com outras crianças? Falem um pouco sobre a capacidade que as crianças têm de **inventar** e transformar as brincadeiras.*

Daniela: *até as crianças pequenas que entram na escola já vêem a brincadeira e já começam a brincar com os amiguinhos. Os amiguinhos explicam como é que é. Ai vai indo pra frente, aí chega em casa e conta pra família. Aí a família acha legal, conta pra outra amiga, a outra amiga conta pra família, e assim vai indo. Vai indo assim, a capacidade dela é que **ela pode rolar no mundo inteiro (...)***

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Em outra entrevista, realizada com um grupo de crianças do 1º ano, essa idéia da aprendizagem pela observação e interação, que garante a **transmissão** do bem cultural, é informada também pelas crianças pequenas:

Pesquisador: *E como vocês aprenderam Chocopito?*

Camila: *A gente foi começando a olhar todas as pessoas que começaram a fazer Chocopito. A gente foi começando a olhar, olhar, olhar. E a gente começou a fazer Chocopito e começamos a aprender a fazer Chocopito e todo mundo agora sabe fazer Chocopito.*

Amanda: *Quase, quase todo mundo.*

Pesquisador: *E com que vocês aprenderam?*

Amanda: *A gente começou a olhar todo mundo que fazia Chocopito, Chocopito, Chocopito, a gente foi olhando, olhando, olhando e fomos aprendendo.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Vê-se, do ponto de vista das crianças que descobrem **Chocopito** no recreio, que a **transmissão** do saber da criança para a criança pode alcançar rapidamente um alcance expressivo. As crianças haviam aprendido a brincadeira nas interações, vivendo a brincadeira. Em algumas rodas que participei e que pude observar crianças que ainda não conheciam totalmente as regras de **Chocopito**, pude notar que a aprendizagem ocorre no exercício do jogo, especialmente quando ocorre o erro. No momento em que a brincadeira emperra, porque alguém não sabe como proceder, surge um companheiro para orientar. Antes disso não há necessidade de explicação, aprende-se fazendo.

As meninas inventoras descrevem como perceberam a inserção da nova brincadeira no contexto do recreio:

Pesquisador: *vocês se lembram daqueles primeiros dias que vocês começaram a brincar, as pessoas chegavam pra ver?*

Daniela: *eu... eu não.*

Juliane: *tipo, a gente brincava, a gente **inventou** a brincadeira. Daí a gente brincava assim, os outros se aproximavam, escutavam a brincadeira, a música da brincadeira. Eles viam os passos, e começaram a imitar, todo mundo. Daí espalhou pro colégio inteiro.*

Daniela: *espalhou de colégio em colégio como até lá no Mirazinha, no Elermeu⁷², agora está tendo essa brincadeira.*

Rafaela: *porque muita gente saiu do colégio pra ir no Elermeu, no Mirazinha.*

Daniela: *minha amiga, eu conheço até hoje. E ela explicou pra todo mundo lá no Elermeu.*

Rafaela: *ela explicou como é que é. Ela (a brincadeira) está no Elermeu, está no Mirazinha.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

⁷² Outras escolas da região.

Como mostram as meninas, a brincadeira **Chocopito** já havia se disseminado para além dos muros da escola. Essa **transmissão** havia se dado através da ação das crianças, na relação de ensino-aprendizagem que estabelecem enquanto brincam. É possível que o próprio processo de definição da nova brincadeira tenha se originado em um âmbito mais extenso, extrapolando o espaço da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. Em algumas conversas que tive junto de um grupo maior de meninas da quarta série, foi possível perceber que a mistura de diferentes brincadeiras advém de suas interações no bairro, com outras crianças de outras escolas. Trata-se de uma amostra de como os saberes elaborados pelas crianças são compartilhados extensivamente e se perpetuam.

Durante as conversas e entrevistas com as crianças, pude lhes contar sobre a minha curiosidade em saber como algumas brincadeiras ficam conhecidas no mundo inteiro e como elas são disseminadas extensivamente pelas crianças, a ponto de surgirem em tantos lugares, com mudanças na forma de brincar-las. A partir da contextualização que eu fazia, os argumentos delas faziam-me refletir sobre a possibilidade da **transmissão** das brincadeiras se restringir ao seu universo de ações, independentemente de uma intervenção direta do adulto.

Pesquisador: *vocês sabem o que vai acontecer com essa brincadeira?*

Daniela: *não sei, não faço a mínima idéia.*

Pesquisador: *tenta fantasiar*

Daniela: *vai surgir no mundo inteiro.*

Rafaela: *nós já estamos no último ano do colégio. A gente vai pra 5ª série e daí a gente vai continuar brincando lá. Na 5ª série vai surgir...*

Juliane: *...em outro colégio.*

Daniela: *se já não surgiu não?*

Pesquisador: *e isso vai se espalhando?*

Daniela: *é, vai espalhar, espalhar, espalhar até chegar nos colégios, nos mercados, nas casas, por tudo... Tem muitas pessoas que acham que a gente não é capaz de nada, mas isso não é verdade não. Porque a brincadeira Chocopito é muito legal. Como agora, nós **inventamos**, e agora já está em muitos lugares, não está só aqui na escola, e foi surgindo. Aí as pessoas da escola saíam e contavam para outros colégios, pra outros, e aí vai mudando, e vai indo pra outros colégios, mudando, mudando, mudando.*

Rafaela: *e vai. Vai que vai.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Essa noção de que a brincadeira “*vai que vai*” e se transforma na medida em que chega a outros lugares, não soou como novidade para essas crianças. Apesar de não ser uma questão que as preocuparia, ou seja, essa é uma questão da pesquisa, ao se depararem com ela, as meninas manifestaram conhecimento sobre o assunto. Afinal, elas próprias realizam as adaptações nas brincadeiras e percebem que as transmitem adiante.

O caso de **Chocopito** favorece a visualização do modo como as crianças produzem cultura enquanto constituem as suas brincadeiras. As colocações de Rafaela, Daniela e Juliane mostram como as crianças selecionam elementos do seu cotidiano e a partir deles inventam brincadeiras. A análise desse fenômeno ajuda a entender que o que caracteriza as brincadeiras de recreio escolar como manifestações das culturas infantis é o dinamismo criativo que a ação das crianças entre si impõe às suas práticas sociais, às suas brincadeiras.

Ao serem transmitidas de um grupo ao outro, as brincadeiras se transformam, mas, ao mesmo tempo, podem preservar os seus elementos estruturais mais essenciais, ocasionando a permanência de certos valores e significados que perpassam os tempos. Brincadeiras como **Chocopito**, devido a sua precisão lúdica, podem sofrer novas adaptações, sendo completamente reformuladas, a ponto de se tornarem novos inventos. No entanto, o modo como as crianças realizaram a síntese dos elementos lúdicos em **Chocopito** pode dar certa garantia à continuidade formal da brincadeira. Ela está muito bem adequada aos interesses lúdicos, pois utiliza recursos extremamente convenientes com os modos de brincar atuais. Ao mesmo tempo retém elementos advindos de práticas lúdicas antigas, como as fórmulas de escolha, os jogos de mãos e o desafio no centro da roda que culmina com um vencedor.

Na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto a sua popularização foi expressiva, não encontrei crianças que a desconheciam. Enquanto muitas brincadeiras percorrem os pátios restringindo-se a determinados grupos, **Chocopito**, recém-formulada, alcançava a notoriedade de estar entre as preferidas. Resta averiguar, no futuro, se ela irá, de fato, correr o mundo.

4.2 O Comandante da PM e o Chefe do Morro

A brincadeira de **polícia e ladrão** é reconhecidamente uma das preferidas entre as crianças. Ocupei-me em identificar essa preferência durante as entrevistas com inúmeras crianças e as respostas coincidiram. Um menino, aluno da 4º série da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, aqui identificado como **Piá 1**⁷³, demonstra essa predileção:

Pesquisador: qual é a tua brincadeira favorita?

Piá 1: *menina pega piá, de polícia e ladrão. A gente brinca aqui no bosque, pega esses pauzinhos aí e faz de arma. Brinca de polícia e ladrão, menina pega piá. As meninas contam até três e os piás têm que sair correndo. As meninas saem atrás dos piás, pegam os piás e colocam lá no lugar, lá. Daí é a vez dos piás, os piás contam até três e vão pegar as meninas como as meninas fazem com eles.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio – outubro de 2009)

Outras referências obtidas durante a pesquisa denotam essa preferência. É o caso de alguns alunos da Escola Municipal Donatilla Caron dos Anjos, onde realizei o estudo exploratório que também serviu como base de dados. Em meio às descrições da brincadeira **Mãe polenta**, um grupo de crianças da 2º série revela:

Menina: *só que o que a gente mais brinca, assim, o que a gente mais gosta de brincar é polícia e...*

Outras crianças juntas: *e ladrão!*

(Trecho de entrevista coletiva gravada em áudio durante o estudo exploratório – novembro de 2008)

Uma breve observação distante do recreio escolar já seria suficiente para constatar que são predominantes as cenas em que as crianças correm. Dentre essas cenas, predominam aquelas em que se vêem as crianças correndo umas atrás das outras. Ao se aproximar, o observador poderá perceber que essa correria se sujeita a regras e convenções, por vezes, muito precisas. Surgem brincadeiras de corre-corre que decorrem de uma dada relação das crianças com

⁷³ O termo **Piá** é muito usado no sul do Brasil. Trata-se de um sinônimo para garoto, ou menino.

certa dramaturgia, cuja definição se dá pelo seu esforço em **adequar** ao jogo os temas e papéis sociais que descobrem em seu contexto de vida. ***Polícia e ladrão*** é uma brincadeira muito difundida entre as crianças brasileiras, mas porque ocorre tamanha identificação? Quando isso começa? Mesmo nos espaços da Educação Infantil, entre crianças de 2 a 3 anos de idade, é possível perceber que brincar de pega-pega, brincar de mostro, de super-herói, de luta, enfim, promover situações imaginárias de fuga, apreensão, morte e ressurreição faz parte da rotina das crianças.

Para melhor compreender essas questões que envolvem as práticas sociais das crianças, mas de modo especial a brincadeira ***polícia e ladrão***, utilizarei aqui as definições de ***enquadre*** e ***script*** e de ***rotina***, que Borba (2005) desenvolveu a partir de autores como Bateson, Goffman e Corsaro. Em sua pesquisa, a autora demonstra como as culturas infantis são produzidas na dinâmica de experiências sociais compartilhadas entre as crianças e entre crianças e adultos. Essa partilha dá origem à construção das culturas infantis, que podem ser examinadas nas ***rotinas*** de brincadeiras que as crianças estabelecem.

Com base na noção de ***reprodução interpretativa*** desenvolvida por Corsaro, Borba (2005, p. 55) considera que as crianças são agentes participantes *“das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos, e reinterpretando seus elementos”*. Entre as rotinas de brincadeiras observadas em crianças com idade de 4 a 6 anos estão as que se estruturam a partir da ***rotina de perseguição*** e ***rotina de perigo-aproximação-fuga***, que podem se organizar, por exemplo, em função de ***seqüências de ações de matar-morrer-reviver***.

Nas brincadeiras de polícia e ladrão observadas em minha pesquisa, pude perceber que essas rotinas formam uma base estrutural sobre a qual a brincadeira se configura. Essa configuração é sempre renovável, pode absorver diversos temas e conteúdos sociais, de acordo com os mais variados estímulos ou influências trazidas pelas crianças. Mas a rotina é mais estável, ela é o que sempre permanece. Desse modo, a brincadeira de polícia e ladrão ganha sustentação em uma prática social, um costume, uma rotina. Renovável em seus significados, porém, permanente como que numa tradição, a rotina clama para si as novidades que o grupo é capaz de propor. São **adaptações** que levam uma

brincadeira como a de **polícia e ladrão** se transformar diariamente, incorporando personagens televisivos, histórias de vida, elementos de outras brincadeiras etc.

Antes de inserir-se nela, com as contribuições trazidas de sua vivência social, a criança aprende a identificá-la. É preciso compreender minimamente o funcionamento da rotina e essa compreensão pode se iniciar muito cedo. No caso da brincadeira **polícia e ladrão**, vê-se que ela se estrutura com base na **rotina de perseguição**, que muito cedo se destaca como uma das preferidas das crianças. Borba (2005, p. 135), em sua pesquisa com crianças pequenas comenta que “a brincadeira de polícia e ladrão é altamente apreciada pelas crianças. Apresentou alto índice de consistência, sendo a brincadeira declaradamente preferida de muitos meninos (...)”.

Então, como se dá a inserção da criança em uma rotina de brincadeira? Como ela compreende o formato que a rotina adquire? As noções de **enquadre** e **script** ajudam a compreender como a criança desenvolve essa noção e como ela age para se inserir na brincadeira ou suscitar o envolvimento dos outros na brincadeira que está propondo.

O **enquadre**, que pode ser primário ou secundário, atua como um conjunto de informações ou evidências que ajudam o participante a identificar e compreender a situação social e organizar a sua experiência diante dessa situação. O enquadre primário é aquele que indica uma referência básica, direcionando a atividade para certo circuito de ações que podem ser reconhecidas de antemão, como quando uma criança diz “socorro, tem um ladrão atrás de mim”. As demais crianças entendem a informação e enquadram a situação em um determinado perfil de atitudes que poderão se seguir. Elas correspondem ao enquadre indicado pela primeira criança, **adequando** o seu comportamento à brincadeira de perseguição ou fuga.

O enquadre secundário é aquele que permite reconhecer a atividade a partir da simbolização de uma conjuntura real, como um confronto ou uma luta, por exemplo. Para brincar de luta é preciso enquadrar a atividade a partir do pressuposto do que sejam as lutas reais. No entanto, diferente do que acontece na realidade, para que a brincadeira ocorra, os socos e pontapés não poderão provocar ferimentos e deverão obedecer ao enquadre sem o qual a brincadeira não acontece.

Na brincadeira **polícia e ladrão** as crianças terão que realizar essa subversão da realidade. Elas não poderão agir de fato como polícia e ladrão. A partir do reconhecimento dessas duas realidades, a de polícia e a de ladrão, promoverão uma nova ação, podendo fantasticamente matar, morrer e reviver, agredir e sofrer agressões, sem que necessariamente alguém se machuque. Em uma das entrevistas realizadas com as crianças, um menino da 4ª série, aqui identificado como **piá 2**, demonstra como ele e seus colegas, aos se encontrarem para brincar em um terreno baldio, reconhecem o enquadre da brincadeira do polícia e ladrão:

Piá 2: *é uma brincadeira que a gente mesmo inventa. Eu chego do colégio, eu vou lá no terreno baldio, eu e os meus primos e meus amigos. A gente acha lá uns bagulhos assim, eu faço arma assim de pau, a gente pega arma assim e começa a dar coronhada⁷⁴ na cabeça dos outros. Tipo assim, a gente começa a brincar lá. A gente faz um monte de coisa assim.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

A fala indica que a brincadeira começa sem a necessidade de uma explicação sobre como será a atividade. As ações indicam o enquadre. E quem define o enquadre, a partir de uma ação criativa, inventiva, é a criança. Ele diz que *“é uma brincadeira que a gente mesmo inventa”*, e a seguir deixa claro que a ação de pegar **armas** e começar a dar **coronhadas** na cabeça dos outros é que dá início a brincadeira. Os participantes reconhecem que essa ação indica um determinado tipo de proposição lúdica. É o **enquadre**.

Para que os enquadres reconhecidos favoreçam a organização da experiência, é preciso que a criança detenha o **script** da situação. O **script** é a base de informações que o envolvido na situação social detém e que é acionada de acordo com o contexto em que ele se envolve. O **script** ordena o comportamento da criança numa brincadeira do mesmo modo que o comportamento de um adulto *“em um restaurante, por exemplo, é guiado por um script, o qual inclui informações do tipo: onde sentar, quando e como pedir a comida, e quando e como pagar a conta”* (BORBA, 2005, p. 128).

⁷⁴ Dar coronhada significa bater com a coronha do revólver, que é o apoio para a mão segurar a arma. O sentido aqui não é literal. A sua fala dá a entender que se trata de uma representação e que, a princípio, ninguém se machuca.

Na brincadeira **polícia e ladrão**, observada nessa pesquisa, é possível identificar como o enquadre feito com rapidez por um aluno da 4º série, aqui identificado como **capitão**, supõe que os demais participantes da brincadeira detêm o script da situação que se segue. Após reunir os colegas em torno de si, num esforço de organizar a brincadeira, ele diz em voz alta:

Capitão: *Eu sou o comandante da PM e ele é o chefe do morro (apontando para o **chefe do morro**). Então a gente vai ver, quem quiser ser polícia vem comigo e tem que arranjar arma. Quem quiser ser ladrão vai com o **chefe do morro** pra poder pegar arma (saem todos correndo).* (Trecho de observação de campo filmada – outubro de 2009)

Em seguida, todos correm pelo bosque da escola. Não há mais necessidade de explicação sobre como prosseguir com a brincadeira. Todos reconhecem o **enquadre** e detêm o **script** que guiará o comportamento durante a brincadeira. As armas são pedaços de paus, galhos caídos de árvores, tocos encontrados pelo bosque. Qualquer objeto poderia ser tomado como arma nesse caso, mas não há como negar que o espaço do bosque favorece certos aspectos da brincadeira, uma vez que apresenta inúmeros esconderijos e fornece, em formatos bastante sugestivos, o armamento de guerra.

Em sua pesquisa sobre as rotinas de brincadeiras na Educação Infantil, Borba (2005) percebe como quaisquer objetos podem virar armas de brincadeira:

Como não há armas de brinquedo na escola, os objetos geralmente usados como armas pelas crianças são guitarras, violões, secador de cabelo, peça de jogo de boliche, máquina fotográfica, binóculo, carrinhos de corrida ou raquetes de tênis e, para representar bombas, pratinhos de plástico e aros de plástico (peças de um jogo de Pokémon, personagem de desenho animado) (BORBA, 2005, p. 140).

Ao ser questionado sobre o porquê de algumas escolas proibirem armas de brinquedos e a brincadeira de **polícia e ladrão**, o **capitão** reflete sobre a idéia corrente de que brincar de guerra pode suscitar a violência:

Pesquisador: *Capitão, você sabia que uma vez eu ouvi uma pessoa dizer que se as crianças brincam de algo violento, isso pode influenciar e ela pode até virar alguém violento. Você acredita nisso, capitão?*

Capitão: *acreditar, às vezes pode até acreditar, mas muitas vezes não acontece isso. Como eu vi numa reportagem, também, que alguma coisa vira sempre arma na mão de criança. Isso pode chegar à realidade, mas,*

contudo, eu vou te dizer que não. Pra gente pequeno aqui ainda não, mas pode acontecer.

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

É curioso ver que mesmo tendo dito que não, o **capitão** deixa a questão suspensa e, talvez, por não conhecer a minha opinião sobre o assunto, não discorda por completo da versão que, supostamente, seria a minha, ou a dos adultos. Com a intenção de saber mais sobre a opinião dele, avanço nesse mesmo sentido e procuro recolher mais evidências de sua indecisão:

Pesquisador: *Capitão, por favor, você que é entendido nesse assunto, que tem o maior respeito por todo mundo aqui, que põe ordem na casa, me diga uma coisa, qual a diferença entre a brincadeira e a vida real?*

Capitão: *a diferença da vida real, por exemplo, aqui, mesmo a arma sendo de brincadeira, as pessoas morrem, mas a gente dá vários tiros e ninguém morre, todo mundo quer ficar vivo. E na vida real, assim, as armas são de verdade, daí sim que vai matar. Porque as armas aqui são de brincadeira e, como eu falei, ninguém vai morrer. Mas têm pessoas que morrem, como ali, eles fizeram os reféns, eles deram vários tiros em mim e eu fiquei vivo. Vida real, assim. Não há muita diferença na brincadeira e na vida real.*

Pesquisador: *Capitão, o que você sente quando você mata alguém aqui?*

Capitão: *Na verdade a gente não sente nada, não é real, é uma brincadeira entre amigos e a gente dá o tiro e continua a brincadeira. A gente nem sabe que deram o tiro na gente!*

(Trecho de entrevista coletiva filmada – outubro de 2009)

A entrevista segue e outras crianças emitem suas opiniões.

Pesquisador: *Chefe do morro, eu acho que você como ninguém aqui nesse recinto saberia dizer pra gente, você que está acostumado a defender o morro, porque quando a gente olha de fora, não vê muita diferença, é aquele tiroteio, aquele corre-corre. Fala pra gente, chefe do morro, qual a diferença entre a guerra de brincadeira e a guerra de verdade?*

Chefe do morro: *A guerra de brincadeira é arminha, assim, de pau. A guerra de verdade a gente leva um tiro errado, mata já, depende aonde. E essas arminhas aqui não morre.*

Pesquisador: *E a diferença entre o final da guerra de verdade e o da guerra de brincadeira?*

Chefe do morro: *O final da guerra de verdade é que todo mundo já tá morto. O final da guerra de brincadeira não. A gente finge que tá morto e tá tudo vivo.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

Tento não explicitar o que eu penso sobre o assunto para que eles não convirjam tendenciosamente para o meu lado. Porém, percebo que na fala das crianças se expressa a idéia de que eu, como um professor, um adulto, posso acreditar que brincar de guerra seja prejudicial. A fala do **capitão**, especialmente, expressa um cuidado em não ferir nenhuma das versões possíveis sobre a brincadeira. Ele é cuidadoso.

Em outra entrevista realizada com **Piá 1**, retomo essa questão procurando deixar transparecer a idéia de que não estou preocupado se eles estão fazendo algo errado, ou pelo menos, de que não tenho, a princípio, nada contra as brincadeiras como **Polícia e ladrão**. **Piá 1** se interessa pela questão demonstrando não ser novidade para ele o fato de que adultos, em geral, desaprovam essa brincadeira. Deixo, então, transparecer minha identificação com o **polícia e ladrão** e ele percorre outro caminho, dando margem a certas reflexões que podem contribuir com um entendimento do significado dessas brincadeiras para as crianças:

Pesquisador: *Sabe o que eu tava pensando. Estava lembrando da brincadeira do polícia e ladrão que eu brincava também. Você brincava também Eli? (pergunto ao operador da câmera Elisandro Dalcin)*

Elisandro: *Brincava. Eu gostava de fazer polícia.*

Pesquisador: *Eu pegava assim a metralhadora e tá, tá, tá, tá, tá. Metralhava assim, pegava três, quatro de uma vez só.*

Piá 1: *É, nós pega um... Ali, uma vez, a polícia atirou no meu amigo. Nós pega assim, fica acho que quatro ou três ali só atirando na polícia, trocando tiro. Um ficou cuidando do outro, daí leva ele lá pra cima. Daí o resto ficou aqui e tá, tá, tá, tá, tá. Aí nós pega e se esconde atrás da árvore, da árvore assim, fica assim com a arma e tá, tá, tá, tá, tá. Atira na polícia, daí tem umas policias que morrem também.*

Pesquisador: *Na brincadeira pode tudo, não é? Pode matar uma polícia na brincadeira? Como é que é?*

Piá 1: *Nós pode matar, pode. Que nem assim, se uma menina tiver na brincadeira, tiver andando com uma bolsa, nós pode assaltar a bolsa dela. Daí nós pega, leva lá pra cima, deixa lá em cima. Daí, no final da brincadeira, nós dá pra ela. Devolve né, claro. Nós devolve, nós pega a bolsa dela, coloca lá em cima, leva lá em cima. Nós pega, depois prende ela em cima. Nós pega nossa arma e mata ela. Ou se não, manda as gurias, as que trabalham pra nós, bater nelas.*

Pesquisador: *E qual que é a diferença da brincadeira pra verdade, pra vida real?*

Piá 1: *A brincadeira pra vida real é que, na vida real é mais violento. É, na vida real não é tudo de mentira assim, arma de pau. Lá é arma de verdade, daí lá já é tudo de verdade. Se eles forem seqüestram eles seqüestram, matam de uma vez e pegam as bolsas e vê o que tem na bolsa, o que vale, o que não vale. Pega cartão, celular, o que elas tiver lá de bom. Celular, cartão de banco, cartão do mercado, eles pegam e jogam a bolsa fora.*

Pesquisador: *E na brincadeira não é assim?*

Piá 1: *Na brincadeira nós pega e leva a bolsa lá pra cima, deixa a bolsa lá em cima. Nós pega, vê o que tem na bolsa, assim, vê o que tem na bolsa e tira. Nós pega e esconde, daí pega e sobe lá. Elas querem a bolsa. Daí nós pega e dá a bolsa novinha pra elas.*

Pesquisador: *E aí elas ficam sem nada?*

Piá 1: *Ficam sem nada. Daí, só depois quando um professor ou professora chamar pra nós ir pra sala, daí nós vai lá e pega e devolve pra elas.*

Pesquisador: *Tem gente que pensa que se a criança brinca de matar o outro ou de roubar, depois que ela crescer ela vai querer fazer isso. Você acredita nisso?*

Piá 1: *Não acredito, porque tem uns que brincam de polícia e ladrão, mas agora eles tão trabalhando aí tudo direitinho, fazendo faculdade, pra ser um juiz ou um promotor, advogado, ser médico, piloto de avião.*

Pesquisador: *Então isso quer dizer que, uma coisa não tem a ver com a outra?*

Piá 1: *Não.*

Pesquisador: *Porque será?*

Piá 1: *Ah, porque eles pegam, brincam de polícia e ladrão, matam agora. Crianças: eles brincam de matar. Mas quando eles são adultos, eles já não querem mais isso, brincar assim, polícia e ladrão. Eles querem seguir a carreira certa. Querem seguir o caminho certo.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio – outubro de 2009)

Pude perceber que o fato de eu trazer referências sobre minha infância, dando margem a certas identificações entre nós, fez com que o **Piá 1** demonstrasse mais facilidade em trazer à tona os termos dessa questão: ele sabia que este é um tema polêmico, criticado de um modo geral pelos adultos. Pude, com facilidade, comentar algo que me lembrei sobre meus tiroteios na infância. De fato, em minha infância matei e morri inúmeras vezes. No entanto, hoje sou um profissional da educação e, como tantos outros colegas de profissão que **pegaram em armas na infância**, não sou uma pessoa violenta. O **Piá 1** se identificava com o fato de que eu o aceitava em seus termos. Isso favorecia a sua entrada em detalhes mais significativos sobre como as brincadeiras se formam a partir de assimilações e adequações de elementos do meio social.

Há que se ter em vista que, por força de minhas colocações mais dirigidas, **Piá 1** ia direto ao ponto. Percebi que em determinados momentos ele falava exatamente aquilo que eu gostaria de ouvir. No entanto, mais importante que o sentido literal de sua fala, era o modo como ele atravessava a questão com habilidade e abrangência. Não caberia ao **Piá 1** confirmar se as crianças se sentem ou não influenciadas negativamente pelo fato de que a brincadeira utiliza-se de referências que não são consideradas **sadias**. O que vale a pena ressaltar em suas respostas, assim como nas das demais crianças, são evidências de que os elementos selecionados no meio social pelas crianças sofrem inúmeras **adaptações** condizentes com as suas necessidades lúdicas. Esses elementos terão que fazer parte de uma nova realidade, a do jogo, por isso são reformulados.

Algumas escolas proíbem que as crianças brinquem de **Polícia e ladrão**. Baseadas na suposição de que, ao lutar ou matar de mentirinha, a criança pode desenvolver gosto pela coisa, condenam esta que, na opinião das crianças, é uma das brincadeiras preferidas entre muitas gerações.

Mas não é necessário pegar em **armas** para que a censura pedagógica se instale. Há quem repudie as lendas brasileiras que tratam de inúmeros dramas existenciais, da vida e da morte, ou até mesmo as singelas e memoráveis melodias de cantigas como **Atirei o pau no gato** e **O cravo brigou com a rosa**, como se a poesia que reluz nestas jóias da cultura brasileira pudesse motivar alguém a qualquer ato de violência.

O pressuposto é o mesmo. Tanto os que condenam o polícia e ladrão, quanto os que advertem contra as cantigas de roda acreditam que dois mais dois são quatro. Como o assunto aqui não é matemática e sim o comportamento humano, dois mais dois raramente é quatro. Esquecem de contabilizar em seus cálculos os inúmeros esforços que as crianças fazem para estabelecer as suas regras de convivência. Não levam em conta o fato de que é preciso subverter completamente a idéia original do que é ser polícia e do que é ser ladrão, caso contrário a brincadeira nem se inicia.

Seria possível brincar de **polícia e ladrão** agindo de fato como polícia e ladrão? Toda experiência lúdica garante para si uma separação entre as suas regras e os fatos reais que a inspiram. Huizinga (2005, p.23) confirma essa idéia:

Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida quotidiana. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade.

Para brincar é preciso **inventar** uma nova experiência e, no caso da brincadeira de polícia e ladrão observada, a subversão da realidade é completa e radical: mesmo diante de uma disputa, e com pedaços de pau nas mãos, os grupos infantis protagonizam batalhas homéricas sem sofrer nenhum arranhão. Eles dão outro sentido à realidade e é nisso que reside a importância de brincadeiras como essa.

Alguém poderá dizer que já viu as crianças se machucarem ou que essa brincadeira pode acabar em briga. É claro que isso pode acontecer no polícia e ladrão, assim como também ocorre no futebol, no esconde-esconde, no caçador e até mesmo nas atividades de sala de aula. E esta reflexão aqui proposta não discute ou questiona o acompanhamento e a vigília que cabem à escola e aos adultos. Esses cuidados são imprescindíveis, seja qual for a brincadeira, pois não é raro que, até nas brincadeiras mais calmas, as crianças corram riscos de se machucar. Na verdade, o que está em jogo neste debate não é a natureza da brincadeira e sim como a brincadeira pode refletir exatamente aquilo que o adulto não quer ver.

Diante de uma brincadeira, um adulto pode se sentir gravemente incomodado ao deparar-se com aquilo que ele próprio renuncia ou tem dificuldade de lidar. Se as brincadeiras inevitavelmente expressam aquilo que a sociedade realiza e constrói, então, nem sempre as brincadeiras trarão imagens agradáveis. Negando a brincadeira, o adulto nega a sociedade em que vive e evita relacionar-se com o que ali se apresenta. Charlot (1979, p.108) sintetiza essa noção nos seguintes termos:

O adulto, por exemplo, projeta na criança suas aspirações, mas também todas essas pulsões contra as quais ele resiste de certa maneira; combatendo-as na criança, indiretamente ele as repele de si. Por isso, a criança é para o adulto, ao mesmo tempo, um ideal e o símbolo do mal. Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e suas

repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos.

Isto poderá explicar a presença de certo pudor pedagógico nas intervenções que a escola realiza diante de algumas brincadeiras infantis. Por outro lado, ao educador atento, uma brincadeira como essa, muito antes de ser negada, poderá favorecer a reflexão sobre a realidade social, provocará o debate entre as crianças, motivará textos e atividades.

É possível afirmar, a partir do que a observação da brincadeira sugere, que a sua temática, seu enredo, seus personagens, sua dramaturgia não são necessariamente fatores que condicionam o comportamento das crianças. Ainda que as crianças busquem imitar certos gestos, movimentos, ou certas palavras de ordem que julguem ser de ladrão ou de polícia, ainda assim, não se pode dizer que o seu comportamento de fato se assemelha aos de polícia e ladrão. Florestan Fernandes (2004, p.16) orienta esse debate para a noção de que não é a brincadeira em si que *“fomenta a consciência moral”*, mas sim as configurações sociais que se depositam em torno dela. As capacidades dos indivíduos de se comportarem conforme os valores centrais de cada cultura se impõem aos papéis representados. Representar o papel de ladrão, por exemplo, pode ser fundamental para a compreensão daquilo que não é aceito socialmente. Ser ladrão na brincadeira e matar os policiais pode ser uma experiência que evoca justamente a noção daquilo que não se pode fazer, daquilo é injusto e cruel, que leva à cadeia, que causa tristeza etc. A brincadeira envolve uma série de prescrições comportamentais que ultrapassam a simples realização de um fazer de conta, ou de uma imitação. Ela surge como uma nova realidade, criada a partir de uma adequação de elementos extraídos no seio da sociedade da qual as crianças participam.

É fascinante notar que, mesmo diante da disputa que a brincadeira obriga, as crianças realizam um pacto de convivência e demonstram uma capacidade de exímio controle social. As observações de campo mostraram que, mesmo armados com grandes pedaços de pau, eles se divertem sem que ninguém se machuque. Sarmiento (2004, p. 10) lembra que as crianças *“transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”*. Na brincadeira aqui

analisada, vê-se uma demonstração de auto-regulação do grupo, que se afirma na existencia coletiva e cumpre com suas regras em nome da convivência e da diversão. Durante o exercício desse tipo de atividade lúdica, aptidões e capacidades se põem a prova porque, como diz Florestan Fernandes (2004, p.232) *“a diversão traz consigo a medida do homem”*. 86421786

Aquilo que se vê numa perseguição tomada por tiros de brincadeira, mortes e ressurreições forjadas, é o esforço criativo e coletivo de instaurar uma nova realidade, que faz a ação infantil *“deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos”* (SARMENTO, 2004, p. 10). As crianças correspondem aos referencias que extraem de seu convívio social, mas o fazem de um modo ativo, criativo, instaurando novos mundos, inserindo-se lentamente na sociedade *“não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”* (SARMENTO, 2004, p. 10).

Florestan Fernandes (2004) analisa em suas pesquisas as diversas ***influências socializadoras*** dispostas nas brincadeiras das crianças e, a partir delas, conclui que não se pode separar uma manifestação folclórica do contexto social que a origina. Se o folclore infantil é uma ***instituição formativa***, e põe em jogo inúmeros ***conhecimentos de significação social***, então a relação de ensino-aprendizagem que as crianças estabelecem no contexto dos agrupamentos infantis extrapola os limites da brincadeira. Em grupo, eles incorporam padrões de comportamento e normas sociais, mas, ao mesmo tempo, aprendem as sanções correspondentes a esses padrões e normas. No momento em que um grupo define as suas regras de convivência, um modo de garantir o cumprimento destas regras se define.

As regras elaboradas no convívio das crianças entre si apresentam, obviamente, estreitas similitudes com as regras do meio social no qual o grupo habita. **Assimilando** essas regras *“a criança aprende a moldar o seu comportamento pelos modelos de ação imperantes na sociedade global”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p.19). Essa **assimilação** dos modelos de ação imperantes é seguida por **adaptações** que redimensionam as regras e comportamentos **assimilados** às proporções da brincadeira. Nesse sentido, a cultura vai se processando numa relação de ensino e aprendizagem. Verifica-se

que, ao constituírem as suas brincadeiras a partir de elementos oriundos no tecido social, as crianças estabelecem uma dinâmica de **transmissão** cultural no bojo da ação de grupo. Elas atuam como agentes e juízes imediatos daquilo que pode ou não ser feito durante a brincadeira, aprendendo a guiar-se mediadas pelo modo como o grupo reage ao seu comportamento. O indivíduo “*acaba distinguindo vários tipos de reação grupal e estimando as conseqüências agradáveis ou desagradáveis que eles acarretam*” (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 18).

Autores como Corsaro (2009) e Borba (2005) demonstram em suas pesquisas que, em suas relações de pares, as crianças criam formas solidárias de compartilhamento das brincadeiras, que envolvem estratégias como a troca de objetos, a doação, ou a partilha de algum saber. Para assegurar a sua aceitação em um determinado grupo a criança poderá valer-se de inúmeros recursos que seu comportamento expressa. Essas estratégias correspondem em geral às expectativas anunciadas pelo grupo, ou seja, o grupo pode orientar o comportamento daquele que busca se inserir nele.

É interessante notar, nesse ponto, que a pertença de uma criança a determinado grupo pode depender tanto de sua estratégia de cativar os colegas quanto de sua capacidade em reconhecer e inserir-se nas rotinas de brincadeira. O modo como as rotinas se cristalizam pode ser um indicativo de que os traços culturais que os grupos infantis conservam e **transmitem** entre si são, mais uma vez, evidências de uma continuidade sócio-cultural, uma tradição elaborada e mantida pelas crianças.

Polícia e ladrão, como uma ***rotina de perseguição*** composta por ***seqüências de ações de matar-morrer-reviver*** (BORBA, 2005), não é apenas a imitação dos adultos ou a apropriação direta daquilo que se expressa na sociedade. É, também, uma aquisição das funções que se encontram expressas nas culturas infantis, onde os traços culturais sofrem **transmissões** sucessivas realizadas pelas e para as crianças. Essas culturas infantis, mesmo antes de **assimilarem** as inúmeras referências imediatas trazidas pelas crianças contemporâneas e atualizar-se continuamente, formam-se sobre uma base tradicional, cujos traços culturais vêm em linha horizontal do passado (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 218). A inserção em determinada rotina

significa a imersão em certas configurações que vem sendo delimitadas pelos grupos infantis ao longo de inúmeras transmissões.

Por exemplo, o ato de perseguir ou fugir é aprendido muito cedo pelas crianças, seja na interação com outras crianças ou também com adultos. Ele pode ser compreendido como o reflexo de um comportamento humano que remonta condições antepassadas de sobrevivência, em que correr para sobreviver poderia ser algo rotineiro. **Polícia e ladrão** apresenta-se não apenas como o reflexo dos motivos sociais **polícia, ladrão**. A constituição da brincadeira agrega também os traços que vem sendo transmitidos ao longo de gerações.

Florestan Fernandes (2004, p. 13) chama a atenção para o fato de que os folguedos infantis podem ser reminiscências de um passado remoto, mas destaca que eles só se mantêm porque estabelecem uma relação com o fluxo da vida social, contribuindo de certa maneira com a continuidade do sistema social. A experiência de fugir ou de perseguir está atrelada a formas bem elementares do comportamento humano. Essas formas elementares persistem, mesmo que o contexto social as tenha remodelado em diversos outros formatos e motivos.

É interessante observar que, não menos significativo que os comportamentos de fuga e perseguição relacionados a referências antepassadas, como a prática da caça, por exemplo, o atual reflexo sócio-dinâmico que recai sobre as brincadeiras de perseguição continua revelando como as crianças se apropriam de elementos de seu contexto social. O tema da violência e os acontecimentos envolvendo policiais e ladrões, seguidamente noticiados pela mídia, ou até vivenciados por algumas crianças, fazem parte do arcabouço imaginário que transborda nas brincadeiras:

Pesquisador: *Você foi ladrão na brincadeira?*

Piá 1: *Fui.*

Pesquisador: *Qual a tua opinião sobre os ladrões?*

Piá 1: *Matar os policiais, roubar a arma deles, roubar dinheiro, assaltar banco, roubar pedófilos, matar pedófilos, seqüestrar, ser criminoso, ser assassino.*

Piá 3: *ser maconheiro, fumar.*

Piá 1: *Não deixar a polícia entrar no morro também.*

Pesquisador: *Aqui pode tudo, não é?*

Piá 1: *Não. Aqui nós não fuma, nós não bebe, nós não cheira. Nós só mata.*

Piá 4: *Mata e faz de refém.*

Piá 3: *Mata, nós pega e faz de refém, depois joga o corpo no meio do mato e já era.*

Piá 1: *pega uma folha de bananeira e joga em cima.*

Pesquisador: *Você foi ladrão (aponto para o piá 3)? Conta pra gente essa emoção da brincadeira.*

Piá 3: *Nós não deixa ele matar nós, nós pega as armas deles e mata, tira sangue, não deixa subir pro nosso lado, eles ficam pro lado deles, nós fica pro nosso lado. Nós invadimos eles, eles invadem a gente. Algum dia sempre alguém morre.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

A rotina de perseguição e fuga persiste desde os tempos mais remotos, mas as crianças introduzem novos significados e atualizam a rotina que se preserva a partir de inúmeras interações delas entre si. Além disso, os elementos constitutivos das brincadeiras surgem também da relação direta que a criança estabelece com o meio social ao qual pertence. A brincadeira se renova ininterruptamente, incorporando referências imediatas obtidas na convivência com os adultos e também no acesso que as crianças têm aos meios de comunicação e produtos de mercado a elas dirigidos:

Pesquisador: *Como é que vocês sabem tanto sobre polícia e ladrão?*

Piá 5: *Vendo filme, televisão. Também, às vezes, a gente vê na rua muita polícia e ladrão, polícia revistando ladrão. Jogar joguinho. (vídeo games).*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

Em outro momento, referindo-se à conversa anterior que tratava da questão de morrer de brincadeira, **Piá 2** traz outras evidências de como a brincadeira ganha sentido a partir da assimilação de elementos extraídos de sua experiência social:

Piá 2: *aquela hora vocês estavam falando sobre tiro. Eu já vi uma morte lá em Colombo, que meu primo mora lá. Lá perto de um bar que apareceu lá em Colombo. O cara tava devendo, o cara não podia andar sem arma. Ele ia comprar a arma de um piá pra matar o cara que ia matar ele. No outro dia ele foi no bar e morreu.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

As brincadeiras são espaços sociais nos quais as crianças atuam de modo articulado, correspondendo ao contexto social em que vivem, realizando o simbolismo cultural (PLAISANCE, 2004) a partir de referências que encontram em suas experiências mais diversas. Mas, além de ser um lugar onde as crianças depositam certos significados obtidos nas suas experiências de vida, a brincadeira é também uma experiência que disponibiliza significados para quem dela participa:

Pesquisador: *Como é que você sabe que a bala te acertou?*

Piá 6: *Quando eles atiram em nós, nós tem que morrer, aí nós não tem mais vida. Que nem ele tava falando, assaltar banco, roubar dinheiro, o trabalho da PM⁷⁵, não é assim. É proteger o banco, o shopping, tudo. E não é nada fácil.*

Pesquisador: *Fala pra gente sobre essa dificuldade, você que foi um PM dedicado na sua profissão.*

Piá 6: *Eles tentam matar nós e nós tem que se defender. Aí o chefe que treinou nós, comprou nossas bazucas. E daí ele treinou nós pra ser um bom PM, pra tentar se defender e não matar os ladrões, levar pra cadeia. Pode deixar 20 anos, 30, um século, qualquer ano.*

Pesquisador: *O objetivo da polícia não é matar?*

Piá 6: *(faz gesto de não com a cabeça). Só se o ladrão não fizer tudo que a polícia (quer) ela mata.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio – outubro de 2009)

Vê-se que as brincadeiras, como práticas sociais, concentram em torno de si inúmeros traços culturais que são compilados e **transmitidos** pelas crianças enquanto elas brincam. Mas essas compilações não residem exatamente na brincadeira, uma vez que ela não guarda, em si, coisa alguma. É nos sujeitos que brincam e que dispõem da brincadeira como uma forma de interação entre si que se localizam, de fato, os saberes. No entanto, esses saberes, por terem a sua existência condicionada à prática social da brincadeira, dependem dela para serem evocados.

Conforme nos ensina Sarmiento (2004), o fenômeno da ***reiteração***, constitutivo das culturas infantis, provoca inúmeras repetições da brincadeira que permitem à criança reelaborar conceitos e perpetuar os elementos das culturas infantis de uma geração à outra. Através da reiteração, da quebra da temporalidade literal, do recomeço, as crianças encontram um “*meio de domínio*

⁷⁵ Polícia Militar

dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação” (SARMENTO, 2002, p.13).

A brincadeira provoca nos sujeitos que brincam a eminência de acionar certos saberes que podem não ter sentido em outra atividade, mas que são fundamentais para que a brincadeira ocorra. Por isso, ela é uma realidade que só pode ser dinamizada quando os sujeitos estão em ação. A ação dos sujeitos entre si é educativa, pois disponibiliza a troca de referências que se acumulam ou se transformam sempre que a brincadeira é reativada.

O **Capitão** conta como aprende enquanto brinca:

Capitão: *Como o Piá 3 falou, eles fizeram a gente de refém, só por causa de um erro nosso. Eu aprendi que quando você consegue conquistar o líder, você consegue conquistar todo o seu reino. Como se fosse uma guerra, você conquista todo o seu exército. Em vez de conquistar o mais difícil, que é o exército, você conquista o rei. E eles conseguiram me pegar. Por causa disso eles nos fizeram de reféns.*
(Trecho de entrevista filmada durante o recreio – outubro de 2009)

É nesse sentido que se pode dizer que as crianças encontram na brincadeira inúmeras referências socioculturais às quais se sujeitam. Essa sujeição não é um consentimento passivo em relação às regras, mas sim um esforço criativo de compreensão do modo como a brincadeira pode funcionar. As referências podem ser trazidas de fora pelas crianças, como também podem ser constantemente reinterpretadas, adaptadas, reelaboradas e novamente transmitidas enquanto a brincadeira ocorre.

Ao se envolver nas interações da atividade em grupo, o indivíduo que brinca submete-se àquilo que encontra na brincadeira, assegurando uma dada imersão na cultura, uma vez que, como lembra Brougère (2006, p.104), ao brincar, a criança se confronta com uma cultura. Há, entre os participantes da brincadeira, uma convenção significativa sobre as regras e sobre o sentido do jogo, que se impõe para que a brincadeira ocorra. Mas há também uma margem de ação criativa fundamental para que o indivíduo se interesse pela brincadeira.

Florestan Fernandes (2004, p. 219) afirma que a cultura infantil “é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos”. Isso ajuda a explicar por que as crianças comentam com frequência que, enquanto brincam, inventam as brincadeiras.

Questionado sobre a quantidade de brincadeiras que ocorrem no recreio, **Piá 1** mostra como a idéia de **invenção** está presente em seu entendimento sobre a prática das brincadeiras:

Piá 1: *a gente que inventa. Os outros da 4º série, que estudavam aqui antes, é que inventaram essa brincadeira. Daí eles inventam a brincadeira, nós brinca, e os pequenininhos vão aprendendo com nós as brincadeiras. Daí eles brincam.*

(Trecho de entrevista filmada durante o recreio – outubro de 2009)

A idéia de que, enquanto brincam, as crianças projetam na atividade lúdica aquilo que apreendem da realidade, não pode ofuscar o fato de que a própria atividade lúdica favorece a **transmissão** dos elementos culturais que se acumulam em função da prática social, da rotina, da tradição que muitas vezes define a brincadeira. Ao brincar, as crianças não só trazem referências da sociedade para aplicar nas brincadeiras, como encontram essas referências nas relações favorecidas pelas regras das brincadeiras.

Assim, na brincadeira de **polícia e ladrão**, a criança não está apenas projetando aquilo que viu e ouviu sobre o que é ser polícia e ladrão. Ao brincar, ela se depara com os significados já compilados pelos outros que brincaram ao longo de inúmeras gerações. Quando se insere no grupo para brincar, descobre que o grupo detém certos significados que ela terá que se familiarizar. Esses significados já não são mais a expressão original da conversão de sentidos que a realidade projeta no jogo. A prática social da brincadeira promove também inúmeras conversões internas do sentido original que leva ao jogo, fazendo com que novos significados surjam ininterruptamente e sejam preservados por um tempo pela cultura do grupo.

Florestan Fernandes (2004, p.218) afirma que os folguedos tradicionais infantis não se constituem a partir da imitação direta de certas funções ou personagens porque *“estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos (...)”*. Isso pode ser percebido até mesmo em crianças com idade próxima aos três anos de idade, quando elas se inserem em brincadeiras lideradas por crianças mais velhas, adotando certos padrões de

comportamento que se ligam ao funcionamento do grupo e que não necessitam de uma interferência direta do adulto.

Assim, torna-se possível brincar de **polícia e ladrão** até mesmo não conhecendo ainda o significado social dos termos polícia e ladrão. Brincando, o grupo pode fornecer as informações que ajudarão a compor a idéia da brincadeira, o **enquadre**. A criança pequena se insere na brincadeira e passa a reconhecer certos comportamentos como sendo os de polícia e ladrão. Surge aí um caminho inverso, em que o **script** se organiza no interior da prática da brincadeira. Ele passará a guiar as crianças nas próximas incursões lúdicas, ainda que ela nunca tenha se deparado com situações outras de significação do que é ser polícia e do que é ser ladrão. Em crianças pequenas essa verificação é mais fácil de ser obtida que nas mais velhas. Mas é exatamente quando as crianças são pequenas que a imersão nas rotinas de perseguição e fuga se inicia. Então, nesse caso, como indica Florestan Fernandes (2004), o grupo infantil cumpre com a função de **absorver** e **orientar** o indivíduo:

Nesses grupos, eles adquirem consciência da regra moral, subordinando-se às regras elaboradas somente pelas crianças. Pode-se objetar que a criança toma consciência da existência de relações específicas entre os membros da comunidade através dos ensinamentos dos adultos. A criança não só tem consciência como se sujeita às regras impostas pelos adultos. Contudo, não é na qualidade de igual que as adquire, ao contrário do que acontece no seio de seus grupos, onde as diversas situações dos indivíduos são idênticas e a mesma condição atinge a todos. As noções referentes às relações entre marido e mulher, destes com os filhos e dos irmãos entre si, entre empregado e empregador, entre o mantenedor da regra ("polícia") e o contraventor ("bandido") etc., tornam-se claras e precisas. A obediência à regra é espontânea, pois não há imposições por parte dos adultos (pais ou mestres), pois o controle social assume outros aspectos, e as relações obedecem aos padrões de conduta predominantes no grupo social, através dos elementos do próprio grupo infantil [grifos do autor] (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 222).

A observação da brincadeira **Polícia e ladrão** na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto revelou que a aprendizagem promovida pelo grupo extrapola os limites da brincadeira em si. Mesmo brincando com os artefatos que encontram no bosque e que poderiam oferecer certo risco de se machucarem, as crianças conseguem regar seu comportamento sem que os conflitos gerados

pela disputa na brincadeira acabem em agressões e ferimentos. No momento em que realizei a pesquisa, a brincadeira **Polícia e ladrão** era praticada, especialmente, pelos alunos das turmas de 3º e 4º série. Em conversas com a diretora da escola pude entender que o fato da escola autorizar a brincadeira não excluía a possibilidade de que ela a acompanhasse, colocando limites e estabelecendo combinados. Os profissionais sabiam o que se passava no recreio. No entanto, coube às crianças estabelecerem e cumprirem regras que tornassem a brincadeira possível, de acordo com o que a escola determinou.

Essa capacidade de gerir as regras se evidencia diante do que a escola propõe como norma. A brincadeira perdura enquanto houver disciplina, caso contrário, poderá ser proibida. As crianças conquistaram a anuência da escola para brincar de **polícia e ladrão** demonstrando que, ao constituírem as suas brincadeiras, não aprendem apenas a brincar, pois a aprendizagem flui por direções **sociodinâmicas**, desenvolvendo na criança aquilo que Florestan Fernandes (2004, p. 19) chamou de “*aptidões sociais elementares*”. Essas aptidões são fundamentais para o ajustamento do indivíduo aos papéis sociais que surgem diante do convívio humano.

Piá 1: *Quando os piá estavam aqui brincando, eu chamei eles pra brincar de polícia e ladrão. Daí nós pegamos, brincamos, pegamos umas arminha, subimos lá em cima. Nós falamos que lá é o nosso morro, o morro do Boi. Lá ficam os carinhas bandidos, e pra cá, lá pra baixo, ali fica a polícia. Daí eles vem aqui e nós temos que descer o morro correndo assim: desce o morro, desce o morro, a polícia está lá em baixo. Desce correndo assim, e começa a atirar com as arminha de pau: pau pau pau. Daí as policias pegam nós e também atiram em nós. A gente pega e deita no chão, faz de conta que morre.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio – outubro de 2009)

Faz de conta que morre e faz de conta que mata. Faz de conta que é preso e faz de conta que escapa. Os comportamentos são assim reinventados sob a fantasia de se estar vivendo algo que é, em outra instância da vida, absolutamente possível, real. O que se assiste nesse incansável fazer de conta elaborado pela criatividade das crianças é a produção de um modo de apropriação dos motivos que organizam a vida humana. **Assimilando** esses motivos e **adequando-os** ao complexo universo lúdico disponível no interior dos

agrupamentos infantis, as crianças inauguram regras reais que orientam o seus comportamentos e sem as quais nem seria possível fazer de conta. A **invenção** de um novo modo de regar a experiência coletiva é compatível com a finalidade maior das brincadeiras: a diversão.

4.3 As lições da *Mãe Polenta*

Um grupo de crianças reúne-se em volta de um arbusto baixo no pátio da escola. O arbusto serve como fogão, no qual a mãe está a fazer polenta. Em volta, com ***água na boca***, os filhos reclamam pela comida. A mãe aproveita para lembrá-lhes de suas obrigações caseiras. Uma saga se inicia: as crianças aguardam o momento em que poderão, às escondidas, comer toda a polenta. A mãe vai à missa e quando retorna encontra a panela vazia. As crianças se esquivam da responsabilidade e, no final, correm de sua mãe para não apanharem:

Filhos: “Mãe, dá polenta?”

Mãe: “Só depois que fizerem a lição”

Filhos: (após atenderem à mãe) “Mãe, dá polenta?”

Mãe: “Só depois de cortarem a grama”

Filhos: (após atenderem ao pedido da mãe) “Mãe, dá polenta”

Mãe: “Só depois que eu for à missa”

(a mãe vai à missa, o grupo come toda a polenta e a mãe retorna)

Mãe: “Cadê a polenta?”

Filhos: “O gato comeu”

Mãe: “Cadê o gato”

Filhos: “Tá em cima do telhado”

Mãe: “Como eu faço pra subir no telhado”

Filhos: “Pega a escada”

Mãe: “E se eu cair”

Filhos: “Azar o seu”

(Descrição da brincadeira mãe polenta observada no estudo exploratório – novembro de 2008)

Mãe polenta é uma brincadeira tradicional, pela universalidade de seus elementos constitutivos e pela possível origem remota. Fez parte da infância de pessoas que hoje são idosas, conforme relatos de alguns profissionais que pude conversar nas escolas. É, ainda hoje, praticada amplamente e concorre com dezenas de outros formatos que as brincadeiras de pega-pega adquirem.

Para entender melhor os aspectos desse tradicionalismo e, a partir daí, assinalar o que ela pode representar para as crianças da atualidade, abordarei

aqui, inicialmente, as noções desenvolvidas por Corsaro (2009) sobre as rotinas de brincadeira por ele chamadas de **aproximação-evitação** e de **dramatização de papéis**. Mãe polenta absorve para si essas duas rotinas, constituindo-se como um pega-pega com estrutura dramática.

De acordo com Corsaro (2009), a rotina de brincadeira é a base para a configuração de inúmeros formatos que as brincadeiras adquirem. No caso da rotina de **aproximação-evitação**, quatro etapas podem ser assinaladas: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. A brincadeira se desenvolve sempre nesse sentido, em que uma criança assume a figura do ameaçador ou pegador, do qual as demais deverão chegar perto, enquanto este ainda não iniciou a perseguição. As crianças fazem de conta que têm medo e fogem a partir do momento em que o ameaçador adquire poder para segui-las. Há acúmulo e liberação de tensão. A brincadeira se repete inúmeras vezes e adquire variações ao longo das repetições, enriquecendo-se.

Assim como **Mãe polenta**, inúmeras brincadeiras apresentam essa estrutura. Um exemplo é brincadeira **Tá pronto seu lobo?**, encontrada em várias regiões do país⁷⁶. Nessa brincadeira, o grupo de crianças de mãos dadas caminha em direção ao lobo que está de costas e não vê o quanto eles se aproximam. A cada pergunta o grupo aproxima-se novamente. O lobo deverá perceber o momento em que o grupo está bem perto e dizer **tô pronto**. Assim ele poderá pegar com mais facilidade:

Grupo: *Vamos passear na praia*
Enquanto seu lobo não vem
Tá pronto seu lobo?
Lobo: *Não, tô tomando banho*
Grupo: *Vamos passear na praia...*
Lobo: *Não, tô vestindo a roupa*
Grupo: *Vamos passear na praia...*
Lobo: *Não, tô amarrando o sapato*
Grupo: *Vamos passear na praia...*
Lobo: *Tô pronto!* (inicia-se o pega-pega)
 (Descrição da brincadeira **Tá pronto seu lobo?**)

⁷⁶ Antes mesmo de realizar esta pesquisa, pude observar e brincar de **Vamos passear na praia, enquanto seu lobo não vem?** com crianças em diversas situações, dentro e fora da escola.

Nesse momento todos correm e o lobo terá que pegar alguém. Quem for pego será o próximo lobo. O ponto seguro, ou pique, pode ser uma árvore ou um poste próximo. Retornando a ele, as crianças ficam protegidas do lobo.

A semelhança com mãe polenta é enorme. Ambas são exemplos das variações que a rotina da brincadeira vai adquirindo ao longo do tempo. A análise das brincadeiras tradicionais pode, então, valer-se não apenas de seus elementos mais superficiais e explícitos, como a sequência da dinâmica ou o texto que se repete, mas também da estrutura primária que fornece a base para o seu desenvolvimento. Essa estrutura básica que Corsaro (2009) chamou de **rotina espontânea** parece caracterizar-se como um elemento universal das culturas infantis, uma vez que pode ser encontrada em diferentes regiões do mundo.

Esse aspecto longitudinal, que faz as brincadeiras tradicionais transpassarem os tempos, é compreendido também pelas crianças e transparece em uma das entrevistas que realizei com Letícia e Larissa na Escola Municipal Donatilla Caron do Anjos, onde pude observar Mãe Polenta:

Letícia: *as brincadeiras que a gente brinca hoje, a gente pode ensinar pros nossos filhos, pra todo mundo*

Larissa: *pros nossos filhos, aí vai indo pros nossos avôs*

Pesquisador: *quer dizer que todo mundo vai aprendendo essas brincadeiras?*

Larissa: *É. Todo mundo. Vai indo assim.*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio– novembro de 2008)

Corsaro (2009) evidencia nesses tipos de rotina de brincadeira como se dá, na ação da criança, a **reprodução interpretativa**, conceito que ilustra a participação das crianças nas sociedades. Essa noção define o modo singular através do qual as crianças não apenas **assimilam** a cultura, mas também atuam na sua produção, **apropriando-se** e **adequando** as informações do mundo adulto aos seus interesses de criança. As pesquisas de Corsaro, mesmo tendo sido realizadas quarenta anos mais tarde, apresentam semelhanças com as de Florestan Fernandes, autor que não se eximiou de apontar as especificidades do universo cultural produzido pelas crianças:

Existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos (...) e passaram aos grupos infantis muito remotamente. Por isso, é interessantes examinar esse processo de formação da cultura infantil e ver quais foram as suas conseqüências imediatas, do ponto de vista científico (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 215).

Mãe Polenta traz alguns elementos textuais que apresentam uma estrutura narrativa comum em diversas brincadeiras. Quando a mãe retorna da missa, não encontra mais a comida que havia preparado para seus filhos e pergunta: **cadê a polenta?**. Nesse momento, dá-se início ao recital de uma clássica parlenda:

*Cadê a polenta?
o gato comeu
Cadê o gato?
Tá em cima do telhado
Como é que eu faço pra pegar ele?
Pega a escada
E se eu cair?
Azar o seu
(Descrição de trecho da parlenda que compõe a brincadeira **Mãe polenta**)*

Essa parlenda é semelhante àquela que, quando ainda pequenas, muitas crianças brasileiras aprendem a brincar:

*Cadê o toicinho que estava aqui?
O gato comeu
Cadê o gato?
Foi pro mato
Cadê o mato
O fogo queimou
Cadê o fogo?
A água apagou
Cadê a água?
O boi bebeu
Cadê o boi?
Foi amassar o trigo
Cadê o trigo?
A galinha ciscou
Cadê a galinha?
Foi botar ovo
Cadê o ovo?
O padre bebeu
Cadê o padre?
Foi rezar a missa*

Cadê a missa?

Acabou a missa (fazendo cócegas na criança)

(Descrição da parlenda **Cadê o toicinho que estava aqui?**)

Ambas têm um desfecho empolgante. A primeira é a fuga e retorno ao pique. A segunda são as cócegas, que a criança aguarda cuidadosamente a chegada. Nos dois casos há acumulação de tensão e o desfecho promove a liberação dessa tensão. Essas brincadeiras reúnem elementos arcaicos que transpassam os tempos e remontam a natureza lúdica da relação humana preservada ao longo da história. Esses elementos cumprem com determinadas funções sociais:

As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambigüidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas (CORSARO, 2009, p. 34).

É nesse sentido que se pode verificar nas brincadeiras tradicionais aquilo que Florestan Fernandes (2004) chamou de ***influências socializadoras*** do folclore infantil. Inúmeros conhecimentos de significação social são ***transmitidos*** quando a brincadeira se perpetua. Mesmo que ela se renove, a base sob a qual ela se forma está mantida. Desse modo, crianças de diferentes contextos históricos incorporam a rotina lúdica em seu cotidiano, assegurando a continuidade tradicional através dos elementos da sua cultura. O mesmo autor lembra que as atividades recreativas ocupam ao longo da história humana um papel formativo. Elas são capazes de orientar o comportamento humano, colocando a criança diante de “*todo um conjunto de percepções e de explicações, objetivadas culturalmente, ao qual se associa a própria perpetuação de valores centrais de nossa herança social*” (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 25).

Essas proposições não devem ofuscar, no entanto, o modo como as brincadeiras refletem também aspectos contemporâneos das culturas societárias. O fato de ***Mãe polenta*** estar sendo praticada dentro da escola já insere a brincadeira em uma gama de possibilidades que se orientam pelas diretrizes da própria escola. Questões como o tempo que se tem para brincar, a participação ou não dos adultos nas brincadeiras e o estímulo maior dado a atividades

esportivas durante os recreios, como o caçador e o futebol, impactam a presença da brincadeira e o seu uso pelas crianças. No caso dessa escola em questão, colhi informações a respeito da participação dos professores de Educação Física na divulgação de brincadeiras tradicionais. **Mãe polenta** é um exemplo de brincadeira que pode ter sido introduzida pelos profissionais da escola.

Em entrevista com uma turma de 2º série, a mesma que observei brincando de **mãe polenta** durante os recreios, pude contextualizar brevemente a inserção da brincadeira no contexto da escola Municipal Donatilla Caron do Anjos, além de assinalar algumas razões que impulsionavam a repetição da brincadeira naqueles dias:

Pesquisador: *Então vamos à Mãe polenta. Quem ensinou pra quem? Quem sabia primeiro?*

Larissa: *eu, a Letícia e a Helô*

Pesquisador: *Será que outras crianças da escola também já conheciam?*

Letícia: *eu acho que sim.*

Larissa: *sim, mas elas não brincavam, porque, assim, agora que a gente começou a brincar, como no começo do ano que a gente brincou um pouco, só a gente brincava.*

Letícia: *a nossa turma já aprendeu. Só que só a gente que gostava de brincar*

Pesquisador: *Interessante. Vocês duas começaram junto com a Helô, daí ela saiu da escola, mas vocês continuaram brincando e ensinaram pra...*

Larissa: *Aí entrou a nossa amiga aqui, a Larissa (2). Daí, ontem, a gente estava brincando de mãe polenta, só nós três, aí entraram esses daqui (os meninos), sabe?*

Letícia: *Esses... (risos)*

Larissa: *Eles estavam enchendo o saco da gente, daí entraram (na brincadeira).*

(Trecho de entrevista coletiva gravada em áudio durante o estudo exploratório – novembro de 2008).

No dia anterior, eu havia observado a brincadeira no pátio sem notar uma questão que se pronunciava entre meninos e meninas. Retornando à escola para realizar as filmagens acompanhei novamente as brincadeiras ainda sem perceber aspectos mais precisos da relação no interior do grupo. Apenas quando assisti as imagens da brincadeira e revi as entrevistas gravadas é que pude perceber que a brincadeira, na verdade, estava a serviço dessa relação posta entre meninos e meninas. Era a diversão em torno das disputas alimentadas pelas diferenças de gênero que impulsionava a brincadeira? Ou seria o contrário?

As filmagens revelavam que as crianças estavam adaptando a brincadeira aos seus interesses recreativos. Esses interesses emergiam da relação travada pelo grupo. Um exemplo disso pode ser visto em uma das repetições da brincadeira:

Grupo: *Mãe, dá polenta?*

Larissa: *Depois que vocês cortarem a grama.*

Grupo: *Mãe, dá polenta?*

Larissa: *Depois que vocês socarem o Lucas (todos saem correndo atrás do Lucas e só o alcançam quando ele retorna ao local onde a mãe polenta está. Os meninos dão-lhe uns cascudos na cabeça, sem feri-lo, e a brincadeira continua)*

(Observação de campo filmada no estudo exploratório – novembro de 2008)

Larissa insere no roteiro da brincadeira uma resposta às provocações de Lucas, demonstrando que a brincadeira serve às suas necessidades e não o contrário. Se a atividade lúdica atende aos interesses lúdicos das crianças é porque as crianças encontram nela a possibilidade de se inserirem por completo. Como diz Florestan Fernandes (2004), o folclore é uma realidade cultural. Vive-se a brincadeira e não apenas executa-se.

Assim, as respostas que a **Mãe polenta** dá aos filhos podem ser orientada pelo interesse da criança naquele momento. A resposta não é apenas guiada pela dramaturgia tradicional, pelo texto original. Não é a mãe que está ali dizendo para socarem o Lucas. Quem diz isso é a Larissa, guiada pelas suas motivações e não pelas motivações de mãe.

Isso ajuda a explicar, novamente, porque as crianças comentam que são elas que **inventam** as brincadeiras. A própria Larissa, em outro trecho da entrevista, diz que a sequência a gente “*pode ir inventando: vai arrumar teu quarto, vai cortar a grama*”

Em outro momento, quando o assunto é a aprendizagem das brincadeiras durante o recreio, a palavra **invenção** ressurge:

Pesquisador: *E no recreio?*

Larissa: *no recreio a gente brinca, a gente inventa brincadeiras*

Letícia: *igual ontem, o Carlos. Ele entra nas brincadeiras e ele muda as brincadeiras, ele muda os negócios.*

Outra criança: *É! Mudou o gato (referindo-se a um dos trechos do texto da brincadeira mãe polenta alterado pelo Carlos).*

(Trecho de entrevista coletiva gravada em áudio durante o estudo exploratório – novembro de 2008).

É visível que a estrutura dramática de **Mãe Polenta** se desenha a partir da lógica de uma brincadeira de pega-pega (rotina de **aproximação-evitação**). É muito comum, na região de Curitiba, assim como em outros pontos do Brasil, as crianças chamarem a brincadeira de pique ou pega-pega, de **mãe-pega**. A figura da mãe aparece como a do pegador e as crianças fogem tendo como base segura o pique. Inúmeras versões dessa brincadeira podem ser encontradas nas escolas, como, por exemplo, a **mãe-cola**, a **mãe pega na linha**, a **mãe corrente**, a **mãe baleia** e a **mãe repolho**.

O papel da mãe é central nessas brincadeiras. A mãe que corre atrás de seus filhos é a mesma que detém certo poder e controle sobre suas vidas. A mãe que lhes impõe respeito ou medo é a mesma que se vê desafiada ou ameaçada pela suas indisciplinas. No caso de **Mãe polenta**, a margem para variações no comportamento da mãe é imensa. Um exemplo disso pode ser notado no comentário que Letícia faz sobre o Carlos: *“ele muda as brincadeiras, ele muda os negócios”*. Os participantes alteram a parlenda que introduz a perseguição, enriquecendo-a com novos elementos. Esse horizonte de possibilidades que se abrem quando as crianças estão em ação é também norteado pelo contexto social imediato em que eles estão inseridos. Não se pode deixar de considerar que a brincadeira ocorre na escola e que, mesmo que não tenham nenhum adulto as observando, as crianças são norteadas por parâmetros que advém tanto da **cultura escolar** (Forquin 1993), de um modo abrangente, pelas suas normatizações mais universais ou pelo formato da escolarização, quanto pela **cultura da escola**, dessa em que elas estudam, traduzida na cotidianidade das relações dos sujeitos que nela convivem (MAFRA, 2003).

É por isso que vemos nas crianças inúmeras reações de controle social e solidariedade delimitando as suas atividades. É o caso do exemplo descrito acima, em que a **Mãe** diz que só dará a polenta depois que os filhos socarem o Lucas. Apesar de todos obedecerem e saírem ansiosos atrás do menino, ninguém o machuca. As crianças sabem das conseqüências que poderão enfrentar dentro da escola caso soquem alguém. A escola delimita e impacta o formato da

brincadeira porque as crianças incorporam a sua mensagem, pondo-a em prática, também, na hora de brincar. Nesse sentido, não é possível pensar na brincadeira infantil como sendo uma atividade livre do controle dos adultos. Mesmo que não haja adultos por perto enquanto a brincadeira ocorre, o comportamento da criança é guiado pelas impressões que estes já lhe **transmitiram** ao longo de inúmeras trocas significativas, trocas que toda criança, obrigatoriamente, se submete e, sem as quais, nem poderia estar brincando.

Além disso, ao ocupar o papel da mãe, a criança passa a se relacionar mediante outro status, dotado de certo poder. Ela passa a estar no centro da brincadeira e experimenta, simbolicamente, o que significa ter ao seu controle os movimentos dos outros. Essa função expressa em **Mãe polenta** foi constatada também por Corsaro (2009, p. 34) em suas observações junto à crianças pequenas:

*A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a **status**, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros.*

As brincadeiras traduzem expectativas sobre a vida dos adultos e, ao mesmo tempo, refletem a condição social da criança, reflexo de uma dada construção histórica da infância. Por se tratar de uma brincadeira reconhecidamente antiga, **Mãe polenta** traz em si o reflexo de uma construção simbólica própria do tempo em que foi concebida. Ou dos tempos em que foi reformulada, já que, antes de ser produto de uma única ação, a brincadeira tradicional resulta de inúmeros esforços ao longo do tempo, incorporando as reformulações que crianças e adultos realizam nela. A licença dramática proposta por **Mãe polenta** coloca as crianças diante de uma construção que pode ter se originado, pois, em outras épocas. Vemos, nela, uma relação entre mãe e filho calcada na questão da obediência. As referências que poderiam ser extremamente significativas na época em que foram incorporadas à brincadeira se dispõem durante a recreação exercendo uma **influência socializadora**.

A importância sociodinâmica dos elementos folclóricos que estamos considerando revela-se deste ângulo. Eles concorrem para elevar o grau

de consciência, alcançado pelos indivíduos, das bases emocionais e racionais dos comportamentos valorizados socialmente como ideais. Sem motivar, propriamente falando, a atuação dos homens, eles se ligam, indireta e mediatamente, à sua capacidade de se comportar de acordo com os valores centrais de cada cultura (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 24)

Nesse campo de forças sociais, a prática da brincadeira conduz as crianças a certos comportamentos, sem que elas se eximam de questioná-los, uma vez que a própria constituição da brincadeira já traz expressos em sua narrativa os elementos elaborados pelas crianças que refletem o seu olhar sobre o mundo. Como isso se dá?

Em **Mãe polenta**, a mãe é provocada, as crianças querem comer. Sempre que um filho pede para comer a polenta, surge uma nova obrigação. Após algumas insistências, a mãe sai de casa para ir à missa. Aproveitando que estão sozinhos em casa, as crianças comem toda a polenta, desobedecendo à ordem da mãe. Como a representação é realizada por crianças, fica evidente que os traços culturais expressos na brincadeira entram em plena sintonia com as vivências sociais que experimentam em suas vidas. Fazendo um esforço de **olhar com os olhos da criança**, parece que a brincadeira evoca o sentimento dos filhos em relação a sua extrema dependência e coloca em questão o controle excessivo da mãe. A resolução da brincadeira aparece como uma solução ao subjugado que as crianças estão submetidas. Elas desobedecem à mãe, que corre para pegá-los e, possivelmente, castigá-los.

Quem for pego será a próxima mãe, terá que se apoderar da função e agir de modo que a brincadeira continue. Assim todos poderão experimentar ambas as funções: ser filho e ser mãe (ou pai, como adaptam alguns meninos). Em torno do papel da mãe as representações podem ser as mais diversas. Sendo o motivo central da brincadeira a desobediência e a relação mãe e filhos, seria fundamental considerar como isso pode ser interpretado pelas próprias crianças. É claro que cada criança observada poderia sugerir algo distinto, mas o depoimento de Larissa e Letícia, que convergem para uma mesma opinião, pode ser tomado aqui como um exemplo das possibilidades de ressignificação que brincadeira sugere:

Pesquisador: *O que as brincadeiras como mãe polenta, ou as de roda, ou as de mão, o que essas brincadeiras significam para vocês?*

Larissa: *É legal, interessante. Porque uma pessoa que inventou essas brincadeiras foi muito legal. Essa pessoa deve ser muito legal porque a gente, se não tivesse essas brincadeiras, a gente ia ficar se batendo, brincando de brincadeiras com violência. Então, por isso que é bom ter essas brincadeiras pra gente brincar*

Letícia: *Também as brincadeiras ensinam a gente e, tipo a mãe polenta, ela ensina a gente que não é pra desobedecer a nossa mãe.*

Pesquisador: *Como o é que é?*

Letícia: *É por causa que, na mãe polenta, a mãe fala que não é pra gente comer a polenta. Daí a gente come mesmo assim. A gente tá desobedecendo à mãe. Daí a gente aprende a não desobedecer.*

Pesquisador: *Então as brincadeiras ensinam algumas coisas, não é só brincar?*

Larissa: *Não, não!*

Pesquisador: *Como assim? Me explica que eu não consigo entender.*

Larissa: *Assim, quando a gente brinca a gente tá aprendendo muita coisa. A gente tá aprendendo a educação assim. Por exemplo, quando a gente brinca de polícia e ladrão, tem regras, não pode bater, não pode puxar a camiseta. Então a gente tá educando as pessoas quando a gente brinca dessas brincadeiras.*

(Trecho de entrevista coletiva gravada em áudio durante o estudo exploratório – novembro de 2008)

Por mais associados que possam estar ao discurso adulto, os argumentos por elas apresentados mostram que há um motivo social sendo vivenciado. Regras estão em questão. As falas dessas duas crianças podem ser a reprodução do que os adultos falam sobre a importância das brincadeiras, afinal, é muito comum que no interior das escolas questões pedagógicas incidam sobre o assunto das brincadeiras. Mas isso não necessariamente exclui a possibilidade delas, no momento da entrevista, articularem os significados que a brincadeira condensa. Elas identificam na brincadeira os papéis que estão representando e suas opiniões estão repletas de orientações condicionadas pelo modo de funcionamento escolar.

Além disso, não se trata de imitar a mãe A ou B, ou a sua própria mãe. Como conclui Florestan Fernandes (2004), as brincadeiras condensam a ação despersonalizadora do tempo, que as sucessivas interações das crianças entre si provocam. Para o autor, *“as crianças abstraem, por isso, da pessoa A, B ou C, para falarem de pai, mãe, banqueiro etc. de modo genérico, desempenhando nos folguedos as suas funções e preservando, apenas, o conteúdo social que as relações entre indivíduos implicam”* (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 216).

São os motivos da vida social que orientam a estrutura dramática das brincadeiras. O brincar não se descola, pois, do contexto que o origina. Mas, apesar dos traços essenciais serem oriundos da cultura dos adultos, quando a atividade se inicia eles passam a servir ao interesse das crianças.

É isso que se pode notar em *Mãe polenta*. A sua dramaturgia está impregnada de referências dos modos de vida dos adultos. Os papéis sociais se distribuem adequando-se aos motivos lúdicos, fazendo com que a criança localize atitudes, valores e padrões de comportamento manifestos pela cultura familiar, pela cultura escolar etc. Ao localizar esses valores e pô-los em prática, reformulando alguns traços que se adéquam às suas proporções e interesses, a criança reage criativamente e contribui com a construção da cultura.

4.4 Academia de dança ao ar livre

As crianças aprendem entre si. Por meio da aprendizagem que formulam, descobrem suas regras de interação e convívio e seus modos de participação nos grupos. Produzem, na sucessão de seus encontros, inúmeros saberes e convenções sociais que podem fazer de suas práticas, eventos e de seus eventos, tradições.

Na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, um caso muito especial observado durante os intervalos de recreio ajuda a ilustrar como se dá a elaboração dos eventos que as próprias crianças promovem em sua comunidade. A comunidade a que me refiro é a das crianças, a que se forma especialmente durante os recreios da escola e cujos vínculos dos integrantes são resgatados cotidianamente.

Vários eventos são retomados diariamente pelas crianças dessa escola, o futebol de um lado, o caçador de outro, as disputas de bater figurinhas mais ao centro e a brincadeiras de pega-pega espalhadas por todo espaço. Porém, há um evento que se diferencia pelo modo como as crianças participam de sua organização e asseguram a sua continuidade. É a brincadeira da *Dança*, um produto da ação das crianças que, apoiado nos planejamentos da escola, reúne diariamente uma quantidade expressiva de crianças em torno de si.

Os trechos de entrevista aqui apresentados foram todos produzidos durante as três semanas que permaneci na escola com a equipe de filmagem do documentário. No entanto, semanas antes, visitei inúmeras vezes a escola e observei a dança durante os intervalos de recreio. Nesse período que antecedeu as filmagens pude contextualizar a atividade, colhendo informações com as crianças e também com os profissionais da escola. Realizei as entrevistas, portanto, tendo em vista algumas informações já obtidas sobre essa atividade.

Os participantes da dança não são sempre os mesmos e, como conta a inspetora de pátio Marlene Arruda dos Santos, revezam-se de tempos em tempos. *“Todo mundo acaba passando por aqui”*, diz ela. Há cerca de cinco anos, as crianças dançam diariamente nos intervalos de recreio, ao som de um aparelho de CD. A atividade, apesar de ser acompanhada e favorecida pelos profissionais da escola, adquire contornos próprios de uma produção cultural marcada pela ação das crianças.

Três vezes ao dia, nos intervalos de aula da manhã, do meio-dia e da tarde, Marlene, inspetora responsável pelo **cantinho da dança**, é seguida por meninos e meninas até o espaço destinado à dança. É curioso o fato de que esse espaço pode variar, dependendo da chuva, do frio, mas, em geral, define-se em algum ponto em frente aos vitrôs, de modo que as crianças enxerguem seu reflexo no vidro e possam notar-se dançando.

Conforme explica a inspetora de pátio Neise de Souza, em função de uma ação da escola para organizar o recreio, as inspetoras que cuidam do pátio passaram a coordenar algumas práticas diárias ofertadas às crianças. No caso da atividade da **Dança**, as crianças dançam adaptando ou inventando coreografias que vão sendo transmitidas entre elas, sem a presença de um adulto que as ensine. Não se trata de uma aula de dança e sim de uma brincadeira que as crianças realizam. O curioso é que, mesmo não havendo uma sistematização do ensino, dezenas de crianças aprendem as coreografias e realizam diariamente belíssimas apresentações.

As danças ocorrem ao embalo de um repertório que foi sendo proposto pelas crianças, a partir de CD's que traziam de casa e de pedidos que faziam às

inspetoras. Marlene conta que, devido ao sucesso dos **Rebeldes**⁷⁷, as primeiras músicas compiladas eram todas dessa banda. O objetivo era tocar o que as crianças queriam, para fazê-las dançar com gosto, uma vez que a escola pretendia reorganizar o recreio com atividades que as crianças se dedicassem com prazer.

A escola encarregou-se de evitar músicas que traziam explícitas em suas letras ofensas ou termos com conotação erótica, comuns a determinados estilos de música atuais. Mas, ao que tudo indica, para as crianças, o repertório em si não era o que mais importava. Após circularem muitas músicas de inúmeros gêneros pop, a compilação feita pela inspetora Neise passou a caber em apenas um único CD, que guarda o repertório diariamente tocado e dançado. São cerca de dez músicas que, como diz Marlene, *“elas não enjoam de dançar”*, pois além de dançarem incansavelmente todos os dias, ainda pedem que as inspetoras gravem para que possam levar pra casa. Esporadicamente, uma nova música ou até um novo CD é apresentado ao grupo, sempre como sugestão trazida por alguma criança específica.

Ao que tudo indica, para as crianças, são muito significativas as suas escolhas. Não são quaisquer músicas que podem estar ali. Importa a **batida**, importa o **ritmo**, pois esses aspectos impactam não só o modo de dançar das crianças, como também se conectam aos seus estilos e seus modos de ser. É sensato pensar, desde já, que ao sugerirem esse ou aquele estilo de música, as crianças não estão optando apenas pelo ritmo impresso ali, e sim por toda significação social e estética contida no tipo de música selecionada. A opção é pelo seu pertencimento cultural, pela sua experiência já adquirida. Por isso os estilos de música correspondem àqueles que são mais veiculados pela grande mídia, a qual as crianças têm mais acesso. Mas, mesmo demarcando os limites estéticos e sociais de seu pertencimento cultural, a dança que elas executam nos intervalos de recreio pode ser também expressão de algo completamente novo, que se configura apenas ali, no interstício de um contexto amplo, complexo e dinâmico.

⁷⁷ Banda pop originada em uma novela mexicana que, ao ser transmitida no Brasil, projeta o sucesso do grupo nesse país.

Aquilo que elas produzem nessa atividade apresenta, obviamente, ligações importantes com as referências trazidas de seu meio. Absorve também a marca da instituição e dos adultos que nela trabalham, pois, nesse caso, os profissionais da escola se posicionam como incentivadores da atividade, ou também como delimitadores dela. A inspetora Neise conta que as crianças preferem *“tuchi-tuchi”*, que é a batida da música **tecno**, ao invés das cantigas infantis que a escola gostaria de vê-las dançando. A vontade das crianças prevalece e Neise revela que *“pra entender eles e poder lidar com eles tem que pensar também como criança, como você gostaria que agissem com você”*. Há, portanto, uma margem considerável de negociação que possibilita uma participação equilibrada de ambas as partes nas configurações das atividades. A escola se impõe, mas com ternura, favorecendo inúmeras atividades que só poderiam manter-se com o seu consentimento.

Não há como negar que essa confluência de forças agindo em determinado sentido guia a ação das crianças. Ao aceitar as sugestões das crianças para compor o repertório de músicas dançantes, a escola direciona, mesmo que de um modo sutil, a dinâmica da atividade. Apenas o fato de saber que a escola está selecionando as músicas pode fazer com que as crianças nem apresentem sugestões que lhes agradam ou que lhes são comuns em casa, mas que poderiam parecer indevidas para os profissionais da escola. Essa idéia foi constatada em conversas com as inspetoras de pátio. Elas contaram que, no começo, as crianças traziam músicas com letras de conotação erótica, como as do estilo **funk**, mas depois deixaram de trazer, entendendo que a escola não as tolerava.

É por isso que, ao agirem nesse contexto tão cruzado por forças distintas, as crianças precisam elaborar algo novo, que se equilibre entre as diversas condições referenciais pré-existentes, mas que também mantenha para elas algum sentido recreativo. Elas terão que posicionar os elementos que formam a base dessa atividade em novos patamares, constituindo uma experiência que poderá remodelar as referências anteriores que deram origem a atividade lúdica.

Foi possível constatar nas observações da brincadeira da **Dança** e também nas entrevistas com as crianças dançarinas que essa nova configuração das coisas, antes de ser apenas uma reprodução da cultura, ou uma imitação das

danças dos adultos, é a novidade em si, a cultura em transformação, as crianças em processo de produção cultural. A brincadeira da dança, tal como se constitui na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, ilustra de modo significativo como as crianças são afetadas pelas culturas dos adultos, e revela também que elas “*não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural.*” (CORSARO, 2009, p.31).

A análise dos dados avalia se é possível pensar em uma relativa autonomia da ação das crianças quando **assimilam** elementos de seu meio social, **adequando-os** em suas brincadeiras, dando vida a novos traços culturais e **transmitindo-os** entre si. Essa autonomia seria indicadora do modo como as produções culturais das crianças contribuem efetivamente para a formação das culturas societárias. Os traços culturais que perpassam as brincadeiras são renovados num cotidiano de densas experiências infantis. Essa relativa autonomia pode ser observada, sobretudo, no modo como as crianças aprendem entre si. Na interação que promovem a partir dos grupos que formam, as crianças agem umas com as outras como formadoras.

As evidências dessa idéia poderão ser verificadas justamente na relação de ensino-aprendizagem que essa relativa autonomia provoca. Se há autonomia, há também ensino e aprendizagem. As culturas não apenas se manifestam na ação ou no comportamento infantil, mas são também lapidadas por ela, reconstruídas e **transmitidas** adiante. Essa é a grande questão que aqui se quer debater.

Mais uma vez as crianças contam que **inventam** a brincadeira. Elas dizem que **inventam** passos novos da dança para “*fazer diferença*”, para motivar-se e motivar os outros com a novidade.

Emily, aluna da 4ª série, fala sobre as **invenções**:

Pesquisador: Vocês aprenderam todos esses passos e movimentos com as meninas da 4ª?

Emily: Ahan, tudo. Alguns a gente inventou. Outros não. Outros já eram delas mesmo.

Pesquisador: Vocês inventaram?

Emily: É, a gente, às vezes, tem um cd que a gente nunca dançou, tipo, a Neise, ela grava pra gente assim, daí a gente inventa os passos.

Pesquisador: é a Neise que copia esses Cd's pra vocês?

Emily: É.

Pesquisador: *E a hora que vocês inventam, é durante a dança? Ou é num cantinho depois?*

Emily: *Não, é durante a dança. Vamos inventar um passinho novo, vamos fazer diferente. Daí a gente muda, e todo mundo pega.*

Pesquisador: *e no dia seguinte?*

Emily: *Todo mundo dança igual a gente ensinou, daí são os passos novos e alguns velhos.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Trindade, parceira de Emily na **Dança**, confirma:

Pesquisador: *Como vocês criam os movimentos?*

Trindade: *Eu estava cansada de dançar o mesmo passo, essas coisas, e daí combinei com a Emily de mudar um pouco e falei com as meninas, e as meninas concordaram também. Daí nós mudamos, fizemos outra coisa, outra coreografia. Ai eu comecei a inventar passos.*

Pesquisador: *Antes a dança era parecida?*

Trindade: *Não. Não era que nem agora, e não era o mesmo cd. Tinham outras músicas.*

Pesquisador: *E esse cd veio de onde?*

Trindade: *A Marlene gravou duma menina.*

Pesquisador: *Uma aluna?*

Trindade: *É, uma aluna.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Vê-se aí que a cada novo CD, ou a cada nova música, surge a necessidade de definir novas coreografias. Em diversos depoimentos colhidos junto delas é possível perceber como essa manifestação lúdica é recortada por uma relação de ensino-aprendizagem, onde “o mestre da criança é a própria criança” (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 18). As maiores ensinam as coreografias às menores que, por sua vez, no futuro, **transmitirão** os passos aprendidos a outras crianças.

Pesquisador: *Trindade, conta então como você começou a ensinar as crianças, até chegar naquele momento que você e a Emily resolveram...*

Trindade: *Fazer um par junto e daí dançar!*

Pesquisador: *é, e criar a coreografia. Vocês ensinaram passos novos? Explica isso pra gente?*

Trindade: *Foi assim, um dia minha mãe quis me colocar na escola. Eu entrei. Daí eu estava vendo as meninas dançar, só que eu não sabia ainda. Daí um dia eu peguei e sentei ali pra olhar as meninas dançar. Daí eu olhei, fui olhando, fui acompanhando. Até que um dia eu comecei e entrei assim pra dançar. Daí eu peguei o jeito da dança, assim. Daí eu*

fui dançando, as meninas da 4º série saíram e ficou eu, que dançava bem. Daí as meninhas sentavam do meu lado, não dançavam muito, mas eu peguei bem o jeito e fui ensinando as meninas da 2º, da 3º série. Eu peguei bem o jeito e comecei a ensinar todo mundo. Daí eu passei pra 4º série desse jeito assim, pra ensinar todo mundo.

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Esse ciclo de perpetuação dado através da repetição diária da brincadeira caracteriza-se como um esboço sobre o qual uma tradição lúdica pode dar lugar a transformações nos modos de interagir das crianças, pois é também *“através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante”* (SARMENTO, 2004, p. 29) que a infância se renova. Essa renovação é construída socialmente, nas interações diárias das crianças entre si e com os adultos. Enquanto dançam durante o recreio, as crianças não só reproduzem as danças que por ventura viram os adultos dançarem, como também contribuem para o estatuto da dança como um todo. A dança das crianças dessa escola está sendo **transmitida** a inúmeros grupos de crianças que por ali passam. Esses grupos **assimilam** para si não só os passos que ali aprendem ou **inventam**, como também as representações sociais construídas no bojo da atividade.

É certo que se trata de uma dança bem estruturada, com coreografias que vão se definindo lentamente, fruto provável de uma somatória de esforços ao longo dos anos. Há beleza e sofisticação expressas não só na originalidade da atividade como também no domínio da técnica. Essas crianças dançam bem, ninguém negaria. As crianças maiores se destacam pelo fato de que fazem mais tempo que estão em contato com a atividade. As crianças pequenas observam muito, mas também participam. Há expectativas sociais em jogo, o evento é aberto a todos. As crianças maiores reagem bem à presença das menores, não apenas aceitando a sua presença, como se solidarizando através do repasse do saber. Isso pode ser também um reflexo da orientação e acompanhamento das inspetoras. Essas constatações obtidas através das observações de campo podem ser cruzadas com o que as crianças dizem. Percebe-se no discurso produzido por elas a presença de alguns valores que norteiam a sua opinião sobre a atividade:

Pesquisador: *Emily, o que você acha da dança?*

Emily: *Legal, assim, muitas coisas a gente aprende com ela.*

Pesquisador: *O que é que você aprende com ela?*

Emily: *Assim, a respeitar um ao outro, ajudar o outro.*

Pesquisador: *dançando?*

Emily: *dançando.*

Pesquisador: *tipo assim... como?*

Emily: *tipo um quer aprender e o outro não quer ensinar. Você vai lá e ensina, respeita ele. Se ele não sabe, ele não sabe, mas se ele sabe, ele sabe.*

Pesquisador: *As crianças são diferentes.*

Emily: *É, uma é diferente da outra. Algumas são fáceis de pegar (aprendem fácil), outras são difíceis (aprendem difícil). Mas a gente ensina e tem respeito um pelo outro.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Em alguns momentos chegam a dançar juntos mais de trinta alunos, todos seguindo o mesmo passo. Meninos e meninas participam da dança, mas há preferências específicas de um e de outro em relação ao repertório. As meninas realizam uma coreografia diferente para cada música, utilizando-se de um recurso de enfileiramento, posicionando-se uma ao lado da outra, todas de frente para os vitrões das janelas que refletem a sua imagem.

Os meninos preferem dançar **break**⁷⁸, sempre ao som de uma mesma música, que é o ponto de entrada deles na dança. Quando começam a dançar, a roda se abre e o desafio está posto. Cada participante que dança no centro da roda aguarda o próximo sinalizar a sua saída, como num jogo de **capoeira**⁷⁹, em que a luta vai sendo construída na sequência de combates e na substituição sucessiva dos participantes. Duas ou até três crianças dançam ao mesmo tempo, de modo que a roda nunca fique cheia e quem a circunda possa enxergar os dançarinos.

Os movimentos das meninas e dos meninos no **break** incluem passos sofisticados e acrobacias próprias dessa dança, mas absorvem também movimentos da capoeira. Muitas crianças conhecem e praticam capoeira, em função de uma atividade extracurricular da escola desenvolvida ao término das

⁷⁸ **Breakdance** é uma modalidade de dança popular de rua que se originou nos Estados Unidos e que se relaciona à cultura hip-hop (fonte: pt.wikipedia.org).

⁷⁹ A **Capoeira** é uma luta brasileira que surgiu como forma de resistência negra à escravidão e, ao mesmo tempo, agregou elementos de danças africanas.

aulas. Além das aulas de capoeira, uma vez por semana a professora promove uma **Roda de Capoeira**⁸⁰ no recreio da escola, que acaba por se tornar um grande evento semanal, envolvendo dezenas de crianças. A presença da capoeira ajuda a compor o que se vê nas rodas de dança que as crianças chamam de **break** ou **rap**⁸¹. É visível como a organização do evento apresenta semelhanças com as rodas de capoeira. Isso mostra como os eventos observados não podem ser tratados de modo isolado. Há fortes influências da capoeira naquilo que se observa na roda de **break**.

As meninas se somam aos meninos no **break**, trazendo para a roda alguns movimentos desenvolvidos na mesma dança que realizam enfileiradas. Há certa competitividade entre meninos e meninas, observada especialmente quando há divergências entre qual música deverá ser tocada. Mas há também uma compreensão de certas diferenças, expressa pela tolerância em relação ao modo como o outro dança. Isso pode ser notado também quando crianças menores, menos hábeis, tentam seguir as coreografias.

Emily fala sobre isso:

Pesquisador: *Esse ano vocês estão ensinando, por isso tem até as pequenininhas?*

Emily: *Tem.*

Pesquisador: *vocês deixam todas participar?*

Emily: *Deixamos. Tem até piá, às vezes, que quer dançar.*

Pesquisador: *Vocês ensinam os piás também?*

Emily: *Alguns já sabem, alguns não.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Pude notar, brevemente, onde se situavam diferentes significações relativas à noção de gênero expressa pelas crianças. O **break** é a dança dos meninos, mesmo que as meninas entrem na roda e desafiem-nos. Os meninos falam em **dancinha das meninas**, referindo-se aos passos que elas executam uma ao lado da outra. Da dancinha das meninas eles não participam. Ao longo

⁸⁰ A **Roda de Capoeira** é um evento em que se concentram todos os elementos da capoeira: a bateria de instrumentos, a música, a dança, a luta, o ritual, a hierarquia etc.

⁸¹ **Rap** é um estilo musical que valoriza o texto, a poesia, a rima e o ritmo, em detrimento da melodia. Tem ligações com o hip hop, pois aborda temas polêmicos de contestação à realidade (fonte: pt.wikipedia.org).

das observações verifiquei a presença de certas disputas entre meninos e meninas e o modo como essas disputas delimitam as questões de gênero entre eles. As falas revelaram certas expectativas sobre o comportamento de meninos e meninas, sobretudo porque o assunto **dança** pode ser facilmente polemizado, a partir de idéias como **dançar é coisa de menina**, ou **os meninos não sabem dançar**. A presença dos meninos na dança contraria algumas expectativas mais óbvias, revelando que, “as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” (CORSARO, 2009, p.35).

Caio dos Santos, aluno da 4º série, aceitando o convite para a **brincadeira de repórter**,⁸² que propus, aproxima-se de uma roda onde, conforme seu comentário, as crianças dançam **rap**. Com um microfone de lapela sem fio⁸³, fixo em sua blusa, ele entra na roda e, dançando, descreve a brincadeira nos seguintes termos:

Caio: nós estamos agora dançando, um rap assim, que a gente dança, assim, no estilo playboy. Nós vamos mostrar tudo que a gente sabe. Agora eles estão fazendo o estilo bem legal, agora eles estão dançando. Daí eles vão fazendo os passinhos, eles vão fazendo cambalhota, tudo, e vão fazendo rolê⁸⁴, vão fazendo. O Leonardo está fazendo passinho, e ela também. Os dois estão no ritmo do passinho. (Silêncio na fala) O rap é bem legal porque atrai as pessoas, e as pessoas gostam muito. Eles fizeram a roda aqui pra ver. E eles vão escolher quem quer dançar, quem sabe dançar. Tem uns que aprenderam a dançar aí com nós, o nosso estilo. Tem uns piás que saíram do colégio, que estudavam aqui, eles eram maneiro, dava mortal, fazia pião de cabeça, fazia de tudo. Eles estão fazendo a ponte. Ponte uma por cima da outra. Continua dando passinho.

(Trecho de comentários sobre a brincadeira filmados durante o recreio – outubro de 2009).

Entro na roda e, próximo dele, faço algumas perguntas.

Pesquisador: de onde que veio o rap?

⁸² Essa estratégia foi utilizada também em brincadeiras que não foram selecionadas para a análise de dados, como no caso do futebol, em que um menino jogava enquanto gravávamos as suas falas e a de outras crianças.

⁸³ Microfone que permite a transmissão de sinal sem conexão de cabo.

⁸⁴ **Rolê** é um movimento da capoeira.

Caio: *Acho que veio dos negros, acho que eles inventaram o rap. Daí foi assim. Acho que eles inventaram o rap.*

Pesquisador: *e como que veio parar aqui na escola?*

Caio: *eles tinham cd aqui. As meninas dançavam, e essa música de rap está gravada no cd. Daí eles colocaram aí, ouviam essa música, daí ora tem a dança com as meninas, e ora tem a dos piás também.*

Pesquisador: *vamos por uma dança pras meninas, pra você comentar também?*

Caio: *vamos por uma dança pras meninas, pra entrevistar a dança das meninas. As meninas que estão dançando, elas que inventaram os passinhos delas, o estilo delas. Daí elas estão dançando do jeito delas. Elas dançam do jeito que elas quiserem, porque a música é delas, elas dançam do estilo delas. As meninas da 4º série que ensinaram elas a dançar também, aí elas foram aprendendo um pouco mais. Elas dançam um pouco errado, mas é assim que elas dançam. Elas estão dançando um pouco errado, um pouco torto, mas daqui a pouco já melhora.*

(Trecho de comentários sobre a brincadeira filmados durante o recreio – outubro de 2009).

Permaneço próximo observando, ouvindo trechos do que ele fala. Ao longe a câmera registra o som e a imagem. Caio dança enquanto descreve a atividade. Sua fala aponta as demarcações entre a expressão das meninas e a dos meninos, mesmo que ambos dancem juntos. Além disso, demonstra sua capacidade em reconstruir discursivamente a brincadeira, identificando alguns aspectos significativos de sua origem.

Os alunos mais velhos sabem associar o evento que produzem, assim como os passos e movimentos que executam, à cultura **hip hop**⁸⁵. Leonardo, um dos líderes do *break*, conta que no começo não sabia dançar, mas que agora, de tanto treinar, ficou “*bom em hip hop*”.

Pesquisador: *você dança bem. Onde você aprendeu?*

Leonardo: *Aprendi aqui na escola mesmo. Ali no piso foi uns carinhas virar mortal pra ensinar nós dançar hip hop. Daí a gente começou a entrar junto com eles e aprendi.*

Pesquisador: *esses carinhas estudavam aqui? Eles estavam na 4º série?*

Leonardo: *Ahan.*

Pesquisador: *agora é a hora de você explicar uma coisa que eu não consigo entender. Pode explicar do teu jeito. Os pequenininhos começam a olhar os grandes e vão imitando, aprendendo, crescem, vão*

⁸⁵ Movimento urbano ligado às classes menos favorecidas das grandes cidades norte americanas que, na década de setenta, utilizou-se de expressões artísticas como a música, a dança e as artes visuais para reivindicar direitos. Atualmente, o movimento é expressivo em muitas partes do mundo, especialmente na América Latina (fonte: pt.wikipedia.org).

embora e ficam os outros. Daqui a 10 anos vai ter gente dançando aqui na escola? Conta isso, porque você está vendo isso todo dia.

Leonardo: *É que daí, eu era, eu estava no pré ainda, daí eu via eles dançando, daí eu falei: é legal né, eu vou tentar aprender. Aí, no começo, eu dava umas quebrada errada assim. Ai eu fui aprendendo e agora consegui. Agora estou bom em hip hop*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

É provável que anos atrás a escola tenha recebido um grupo artístico, que se apresentou dançando **break** e interagiu com as crianças, ensinando alguns passos. Esse fato pode ter motivado muitos meninos a dançar. Leonardo demonstra dúvida se os “*carinhas que vieram virar mortal*” eram mesmo da quarta série. Ele conta que foi a partir daí que as crianças começaram a dançar na escola. Pelo que disseram as inspetoras, a brincadeira da dança se popularizou na escola antes desse período em que Leonardo estava no **Pré**. Perguntei ao Leonardo se os **carinhas** estudavam na 4º série, por já ter ouvido outras crianças falarem que os alunos da 4º série é que começaram com a dança na escola. Leonardo, induzido pela minha pergunta atribuiu a origem da dança aos alunos mais velhos. Mas essa atribuição não é fruto apenas da indução da pergunta. Ela revela alguns significados que as crianças compartilham. Muitos alunos entrevistados relataram que a iniciativa foi da 4º série. O que passa a interessar aqui não é a verdade sobre quem introduziu a dança, mas sim o quanto os relatos incidem sobre uma mesma visão.

Os alunos que hoje estão na 4º série contam que, quando eram pequenos, viam as crianças da 4º série brincando e aprendiam com elas. Alunos mais novos, que estão no 2º ano dizem o mesmo, mas as 4º séries às quais se referem são as mais recentes, dos últimos anos. Ora, sempre haverá uma 4º série à disposição da observação das crianças mais novas, então, a impressão de cada criança que chega na escola é a de que aquela 4º série que ali está é a responsável pela inserção da brincadeira na escola.

Em uma entrevista realizada com um grupo de seis meninas, surgem novas evidências dessa idéia:

Pesquisador: *Então eu queria que vocês falassem da experiência de se divertir dançando aquela dança. Como se aprende? De onde vocês começaram a dançar?*

Menina 2: *É que antes tinham as meninas da 4ª série e elas sabiam um monte de passos. Tinha a Bárbara, a Pamela, a Sabrina, a Melissa e a Isabela (enquanto essa falava, as outras a ajudavam a lembrar os nomes das meninas). Elas ficavam dançando, elas ficavam inventando passinho, e daí a gente vinha e ia fazendo os passos junto. Daí a gente foi treinando, treinando e agora todo mundo sabe.*

Menina 1: *Agora é fácil pra gente.*

Menina 2: *Antes os meninos grandes, eles dançavam rap e agora todos eles sabem.*

Pesquisador: *Como é que vocês aprendem se não tem uma professora?*

Menina 2: *A gente fica olhando. Tipo assim, as meninas eram tipo uma professora pra gente, elas ficavam assim (faz um movimento com o braço) e nós aqui na frente delas, olhando. A gente ficava olhando, ficava olhando bastante.*

Menina 6: *Observando.*

Menina 2: *Observando bastante, daí a gente foi fazendo, ela foi ensinando os passos pra gente*

(Trecho de entrevista coletiva filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Emily tem a mesma impressão:

Pesquisador: *Emily, conversei bastante com a Trindade (a sua melhor amiga). Já deu pra perceber quem é que domina a dança nesse país (risos), digo, nessa escola. Ela contou várias coisas interessantes que dá pra gente aprender, coisas sobre o recreio, a escola, a dança, o que vocês acham legal no recreio, na hora da dança. Você e ela são as que mais sabem dança aqui, não é?*

Emily: *Ahan.*

Pesquisador: *Como que vocês se interessaram tanto pela dança?*

Emily: *Tinha no ano passado umas alunas da 4ª série. A gente começou a olhar elas dançarem, achou legal. Aí, a gente começou também a gostar, e começamos a dançar. E, nisso, vieram as outras (crianças) também.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

É possível perceber em sua fala que o domínio da dança concentra-se de modo especial nas turmas de 4º série, mas que as crianças menores alimentam uma expectativa por participar e, por isso, acompanham o evento. Emily comenta que se interessou pela dança e aprendeu a dançar no ano anterior, ou seja, quando já estava na 3º série. Mesmo podendo ter observado que a atividade é praticada por outras turmas também, ela guarda como referência as crianças mais velhas porque possivelmente eram as mais velhas que lideravam a atividade.

Pesquisador: *isso foi no ano passado?*

Emily: *Foi no ano passado.*

Pesquisador: *3º série?*

Emily: *Ahan.*

Pesquisador: *vocês aprenderam tudo no ano passado?*

Emily: *no ano passado.*

Pesquisador: *quando vocês estavam na 2º (série) vocês não?*

Emily: *Não. A gente nem se interessava na 2º (série). Foi no ano passado mesmo que a gente quis. Olhava, aprendia.*

Pesquisador: *you consegue se lembrar dos primeiros momentos que você olhou o grupo dançando, a 4º série, as meninas que não estão mais aqui, e você decidiu que queria fazer aquilo, lembra?*

Emily: *Não lembro.*

Pesquisador: *ficava espiando?*

Emily: *É, a gente ficava brincando de **mãe se esconde** e a gente dava uma parada e olhava ali. Daí nem queria mais brincar e ficava ali olhando. Daí muita gente brigava com a gente, que a gente queria dançar e não brincar.*

Pesquisador: *daí vocês começaram.*

Emily: *daí, no ano passado, elas viram e chamaram a gente. Daí ensinaram e a gente aprendeu. Daí hoje a gente ensina as outras.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Os depoimentos indicam que a brincadeira vai se perpetuando a partir da conexão que crianças de diferentes faixas etárias estabelecem entre si. Há uma tendência das crianças menores de seguir as maiores que, por sua vez, já foram seguidoras de outras crianças. Quanto mais velha a criança, mais contato ela pode ter tido com a brincadeira e, por isso também, terá mais domínio sobre ela.

É interessante observar que a **transmissão** dos saberes se dá de um modo muito específico, **adequado** às necessidades e vontades das crianças. A observação é o ponto central da aprendizagem, mas os depoimentos das crianças indicam que essa observação tende ao envolvimento, à interação. Antes mesmo de dominar o saber, elas já experimentam a brincadeira: aprendem fazendo. A ação é que confirma a aquisição do saber. Em meio ao recreio as crianças instauram uma verdadeira academia de dança. Os passos são apropriações daquilo que as crianças encontram fora da escola, que é submetido às **adaptações** necessárias e dá origem às novas coreografias. Há um domínio das crianças sobre essas **assimilações**. No momento em que dançam, duas funções são preenchidas.

A primeira diz respeito ao modo como os modelos por elas **assimilados** guiam o seu comportamento. As coreografias são inspiradas em pessoas que pertencem ou representam certa camada social, que expressam determinado estilo de vida. Ao adotar os passos, adotam também os traços estéticos que se ligam às representações de mundo das pessoas que os praticam. Esses traços estéticos não estão presentes apenas nas veiculações da grande mídia e não são apenas expressões de um número calculado de artistas que se destacam nos meios de comunicação. Eles são resultados, também, das sínteses culturais que determinadas comunidades realizam. Ao assimilarem os traços, inevitavelmente, as crianças passam a agir sobre eles, contribuindo com a produção simbólica, impactando a cultura.

Aí se vê o preenchimento da segunda função social que sobre essa atividade incide. Trata-se da forma como as crianças submetem os modelos adquiridos ao seu campo de ação específico e aos seus interesses de grupo. É importante frisar que as crianças não agem completamente livres, uma vez que estão na escola e, nela, submetem a atividade aos limites de espaço, de tempo e de sociabilidade inerentes à forma escolar. Mas, mesmo marcados pelas conformações necessárias, são elas que, em ação, fazem as **adequações** no interior da atividade. É nesse sentido que se pode pensar em um ***protagonismo infantil***. Imersa no campo de forças que circunda a escola, a criança atua não só sendo impactada por esse campo de forças, mas também agindo sobre ele e transformando-o.

Esse ponto da análise incide sobre a principal questão elencada pela Sociologia da Infância. Segundo James e Prout (1990), o elemento central no estudo sociológico contemporâneo das crianças e da infância está na relação entre ***estrutura*** e ***agência***. Para eles, estudos que consideram as crianças atores sociais individuais capacitados revelam que a sua inserção em determinados contextos sociais é flexível. Assim, a estrutura social modela a experiência social da criança e é por ela modelada.

Nesse contexto marcado pelas vivências sociais podem surgir elementos culturais tão expressivos que se perpetuam no tempo. As coreografias **inventadas** pelas crianças vão sendo **transmitidas** entre elas: cristalizam-se

novos modelos, instaura-se uma cultura da dança na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto.

Uma situação que observei durante essa atividade ilustra como alguns traços são resultado do dinamismo e da imprevisibilidade dos fatos no interior dos agrupamentos infantis:

Um grupo de meninas dança em frente à vidraça. Elas estão posicionadas uma ao lado da outra, enfileiradas lateralmente, de modo que fique mais fácil sincronizar os passos visualizando os erros e os acertos. Atrás, algumas crianças observam e, vez em quando, arriscam algum passinho. Reparo que todas as meninas estão com as mãos posicionadas logo abaixo das costas, na cintura, no cóis da calça. Algumas estão com as mãos ali porque seguram a calça, outras apóiam a cintura, porém não seguram nada. As crianças que estão atrás, observando e testando os passos, imitam também a posição do braço atrás na cintura. O que está ocorrendo aí? Trata-se de um elemento da coreografia?

(Observação de campo, outubro de 2009).

Essa constatação me deixou curioso, pois o braço naquela posição me parecia algo desconfortável e sem relações com a coreografia. Conversando com um grupo de meninas durante a dança, pude descobrir que não se tratava de um elemento coreográfico. Elas me contaram que os meninos, tempos atrás, ficavam ao redor esperando a hora em que as meninas se abaixavam e que a calça descia um pouco, fazendo com que a calcinha delas aparecesse. Os meninos ficavam rindo e provocando-as. A partir daí, elas começaram a dançar segurando a calça pelo cóis. Ocorre que outras crianças, ao vê-las dançarem, **assimilaram** a posição do braço e da mão, mas não adquiriram o significado. Muitas crianças dançam com a mão atrás na cintura sem segurar as calças. A posição da mão nas costas passou a ser, então, um elemento da coreografia.

O novo traço **inventado** foi incorporado na interação das crianças entre si e se fortaleceu na medida em que novos grupos de crianças se depararam com ele. Assim como esse exemplo, outras situações imprevisíveis, próprias das ações e das representações das crianças, podem originar novos elementos que serão aceitos. Tudo se dá em correspondência com o contexto social mais abrangente, mesmo que atividade seja restrita ao espaço do pátio e ao tempo do

intervalo de recreio. Essa restrição não impede que a experiência seja extremamente significativa, nem que surja em outros lugares.

Uma vez aprendendo a dançar, o indivíduo pode levar essa bagagem ao longo de sua vida. As crianças que dançam diariamente nessa escola, estão consolidando uma forma de ensino da dança. A forma não está escrita, não foi sistematizada, mas é visível a quem observa a atividade. Enquanto isso, a Dança, como atividade de grande importância na história humana, cava seu espaço mais uma vez entre as crianças.

Se, como afirma Ariès (1981, p.89), o repertório de brincadeiras infantis é um *“repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas”*, então podemos pensar que as razões e os esforços que originaram inúmeras danças de roda infantil ao longo dos séculos, é o mesmo que origina, agora, a dança na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. Se o repertório de brincadeiras tradicionais advém do espírito de emulação das crianças (ARIÈS, 1981), que as leva a imitar os adultos ajustando a atividade às suas proporções, então, no caso aqui analisado, estamos diante de uma atividade que é essencialmente tradicional.

O repertório pode advir do **rap**, ou do **funk**. As coreografias podem seguir os modelos atuais. As gírias, os gestos e os comportamentos expressos dentro da atividade podem ter a marca da estética **pop**. Mas o que não se pode perder de vista é o fato de que o fenômeno ainda é o mesmo. As crianças dançam aquilo que os adultos dançam, assim como comem aquilo que os adultos comem. Se os adultos ainda estivessem dançando as suas coreografias coletivas em roda, como faziam em outros tempos, é possível que as crianças da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto estivessem adaptando danças de roda. É por isso que a prática das brincadeiras de roda entre as crianças, por iniciativa delas, é cada vez mais rara. Se ela ainda existe, isso se deve à iniciativa do adulto, sobretudo com crianças menores. Hoje, como antes, entre as crianças, prevalece a preferência por modelos observados nos modos de vida dos adultos.

As inspetoras de pátio comentam que não há adultos ensinando as coreografias. São as próprias crianças que adaptam os passos a partir de diversas referências que trazem de seu meio. Trata-se de uma dança de crianças, pois mesmo que a base de referência seja o modelo adulto, aquilo que se

estabelece e se cristaliza no recreio dessa escola é outra coisa, reflexo do seu esforço de interpretação, síntese sobre síntese, produção infantil. A dança que elas praticam foi **inventada** e está sendo **transmitida** por elas. Por isso, com facilidade, elas mesmas assinalam os aspectos essenciais de seu modo característico de ensinar e aprender e expressam consciência de como se dá a aprendizagem e a perpetuação dos saberes que lhe dizem respeito.

O evento que aqui se assiste adquire na voz das crianças um sentido especial e original. Isso pode se explicado pelo fato de que se trata de uma produção das crianças, fruto de uma confluência muito particular de forças sociodinâmicas. Elas, como produtoras desse evento, são estimuladas por inúmeras forças sociais, emocionais ou afetivas que, somadas, dão origem a um novo contexto, uma experiência singular. O que surge nesse novo contexto é algo completamente original, pois a experiência inaugurada pelas crianças faz com que a qualidade dos elementos trazidos de seu meio social (os passos, as músicas, a gíria, etc.) seja submetida a seguidas atualizações que **adequam** não apenas o formato das coreografias, como também os modos de acessá-la, a forma de **transmiti-la**, o comportamento expresso no movimento, a obediência a certas regras de pertencimento, os critérios de empatia delimitados pelo grupo e a margem de criatividade possível que permite a **invenção** de novos passos.

Essas reformulações dispostas no novo contexto produzido pelas crianças trazem para si, necessariamente, a bagagem emocional e as referências de mundo já adquiridas anteriormente por elas. O modo como essas reformulações são incorporadas é transpassado pelas regras mais explícitas e pelas regras menos explícitas partilhadas dentro da escola. A produção das crianças é afetada diretamente pelo modo de organização institucional. Esse ***caldo de cultura***, por onde fluem tantas influências sociodinâmicas, é derramado por sobre cada constructo novo, impulsionando novas configurações. A cultura não estagna, porque as crianças *“criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças”* (CORSARO, 2009).

Por mais associado que esteja à cultura ***hip hop***, o evento que as crianças empreendem durante o recreio dessa escola, dançando no centro de uma roda, não é exatamente *hip hop*. Ele adquire outros contornos, obedece a outras regras

de convivência e por isso se caracteriza como uma nova expressão cultural. Na **invenção** das suas brincadeiras as crianças digerem as referências que adquirem ao longo de suas experiências no mundo e produzem algo indubitavelmente novo.

Mesmo diante desse dinamismo provocado pelas constantes **assimilações** e **adaptações** dos traços culturais aos interesses das crianças, a brincadeira da dança, ou seja, a rotina em torno da dança que se instalou no cotidiano dessa escola há, pelo menos, cinco anos, começa a apresentar aspectos de uma tradição que se cristaliza e que impacta as gerações que nela adentram.

Assim, em um exemplo como esse, é possível encontrar o que Sarmiento (2005) propõe como conceito de geração: o grupo de crianças compartilha uma mesma experiência, mas a constrói a partir dos seus referenciais de existência. Por um lado, vemos a determinante estrutural, onde a soma entre a influência da escola e a influência da cultura hip hop determina o tipo de experiência das crianças. Por outro, vemos a ação das crianças no interior do grupo geracional, alterando a experiência a partir de inúmeras interações delas entre si, sobretudo no que se refere aos saberes ali ensinados e aprendidos. Esses saberes são os passos da dança e as convenções sociais de pertencimento ao grupo, que as próprias crianças definem para si levando em conta o jogo de forças sociais que as circunda. Eles são continuamente **recriados** e **transmitidos** pelos mais velhos aos mais novos, num ciclo ininterrupto de **transmissão** cultural.

A experiência cotidiana das crianças produz uma especificidade cultural, distinta daquela conhecida como ***hip hop*** e distinta também daquela que a escola reconhece como a cultura escolar. Nesse tipo de experiência é possível identificar a existência de uma peculiaridade da infância, uma característica que não distancia, porém diferencia a produção cultural infantil da produção cultural dos adultos. É possível pensar, com Montandon (2001, p. 47), que “*as crianças constituem um segmento da sociedade*” e que, quando crescem, elas deixam esse segmento que será novamente ocupado por outras crianças. Por não ser um dogma, o saber lúdico se sustenta pelo interesse que desperta nas novas gerações que entram em contato com ele. Por isso, ele é o tempo todo um recurso renovável. Por isso, também, ele pode sobreviver por longos períodos.

As crianças do CEI Prof. Lauro Esmanhoto estão perpetuando uma tradição. Elas estão **transmitindo** e transformando saberes que afirmam a prática

da dança nessa escola. Esse é um exemplo de produção cultural infantil que é favorecido pelos estímulos da escola e que adquire um valor extraordinário na visão das crianças.

Pesquisador: *No ano que vem você não vai estar aqui. Então vai acabar essa dança, certo?*

Trindade: *Não.*

Pesquisador: *por que não?*

Trindade: *Porque não.*

Pesquisador: *se quem ensina não vai estar aqui, como que vai continuar?*

Trindade: *Tem criança que sabe. Daí vão pegar o jeito pra ensinar outras.*

Pesquisador: *E quando essas que estão aí forem embora também?*

Trindade: *Daí vão ter outras que vão ensinar as que não sabem ainda.*

Pesquisador: *Então vai durar pra sempre?*

Trindade: *Ahan.*

(Trecho de entrevista individual filmada durante o recreio - outubro de 2009)

Elas sabem o quanto vale esse esforço diário, suas conquistas, seu aprendizado. No dia em que a escola proibir ou desestimular a dança, poderá interromper um ciclo valioso de renovação desses saberes formulados com tanto engajo pelas crianças. Mas por se tratar, nesse caso, de uma escola cujos alunos reconhecem como sua, e amam-na, é possível que esse dia nunca chegue.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES DO ESTUDO

O estudo apresentado buscou compreender sociologicamente alguns aspectos do denso universo sociocultural gerido e anunciado pelas crianças em suas práticas lúdicas comuns aos recreios escolares. As análises propostas chamaram a atenção do leitor para um circuito de produção e transmissão cultural que se instala justamente nas formas de interação das crianças entre si dentro da escola.

Empreender um olhar curioso e atento às formações lúdicas expressas pelas brincadeiras que circulam nos pátios escolares significou aproximar-se das condições de ensino e aprendizagem elaboradas pelas crianças durante as suas práticas sociais. Essas condições podem ser inspiradoras porque sugerem a validade de se considerar como pressuposto pedagógico as formas específicas de aprendizagem das crianças expressas em seus protagonismos.

Verificar que as crianças são portadoras de tradições e que não só aprendem como também elaboram cotidianamente saberes, transmitindo-os entre si, pode ser o ponto de partida para uma nova reflexão sobre as formas de ensino contemporâneas. Levar em conta o que a criança produz enquanto brinca pode favorecer a construção de um modelo de ensino que não apenas compreenda melhor o imaginário infantil e as práticas sociais das crianças, como também os considere na elaboração de uma perspectiva pedagógica mais adequada às especificidades da infância

As análises resultam em interpretações obtidas a partir de uma tentativa de aproximação do pesquisador em relação ao universo das culturas infantis. Através das entrevistas, que possibilitaram conversar descontraidamente sobre diversos assuntos com as crianças, e por intermédio da observação participativa, que permitiu acompanhar de perto e até vivenciar algumas brincadeiras, a pesquisa encontrou inúmeras evidências de que as crianças são, também, agentes de sua socialização.

Aquilo que ocorre no calor de uma brincadeira infantil pode facilmente escapar do entendimento de quem a observa distante. É compreensível que, de um modo geral, os adultos formulem suas compreensões sobre o brincar respaldados mais na observação das brincadeiras do que na vivência delas. Não

seria absolutamente correto afirmar que, para entender determinadas formas do brincar, fosse imprescindível vivê-las. Ocorre, no entanto, que a aproximação e a participação podem ser condição para o acesso a determinadas informações. Sentar-se no chão junto das crianças no recreio, desafiando-as num jogo de bater figurinhas, além de prazeroso, pode ser revelador. Ao se submeter às condições do jogo, o olhar do pesquisador passa a ser guiado por outros estímulos e isso pode vir a ser, também, uma forma de acessar os dados. Além disso, as conversas que seguem o fervor de uma disputa lúdica deixam transparecer motivações que não poderiam ser expressas, por exemplo, numa entrevista com perguntas muito definidas. As conversas serviram, pois, como combustível para as entrevistas abertas.

Essa compreensão só se tornou possível porque partiu do pressuposto de que as crianças são informantes capazes de traduzir uma visão sobre a sua história. O estudo considerou as suas interpretações e partiu delas para criar um discurso analítico. Valeu-se também da opção por se aproximar das brincadeiras e adentrá-las em algumas ocasiões, estabelecendo, minimamente, significativos vínculos afetivos com alguns grupos de crianças.

Não há nada de muito novo nisso, pois em 1947, num prefácio escrito à obra de Florestan Fernandes (2004), o sociólogo Roger Bastide já chamava a atenção para o fato de que “(...) *não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo*”⁸⁶.

Aproximar-se das crianças, deixando-se envolver pelos seus assuntos e pelas suas brincadeiras, tendo como propósito compreender as influências sociodinâmicas que envolvem as atividades lúdicas infantis, pode ter implicações diversas. Foi fundamental ao longo das observações e das análises atentar às conseqüências ocasionadas pela presença do pesquisador no campo, como adulto, perto ou dentro das brincadeiras.

As brincadeiras mantêm sempre uma correspondência com as formas de vida dos adultos que convivem com as crianças que brincam. Não é preciso que o

⁸⁶ Esta citação pode ser encontrada no prefácio escrito por Roger Bastide ao capítulo segundo do livro **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**, de Florestan Fernandes (2004).

adulto esteja perto ou ao lado da brincadeira para que ela seja afetada por ele. As crianças carregam as referências de seu contexto social e as utilizam enquanto brincam. Mas o fato do adulto estar ao lado, ou estar dentro da brincadeira, afeta de modo mais explícito o comportamento das crianças e suas relações entre si. Isso ocorre porque, além da criança corresponder às expectativas do grupo infantil e se guiar por ele (FLORESTAN FERNANDES, 2004), ela passa a considerar também as expectativas do adulto, que são outras.

Outro fator significativo é que, seja de dentro da brincadeira, seja de fora, o olhar do pesquisador está limitado ao **ângulo de visão** que a posição ocupada permite alcançar. Há limites expressos, também, nas diferentes relações que se pode estabelecer com as crianças, estando cá, ou lá.

É fato que o pesquisador da infância não poderá tornar-se criança. Por mais engajado que esteja em sua pesquisa e mesmo tendo facilidade de se integrar nos grupos infantis, jamais será reconhecido pelo grupo infantil como uma criança. Ele terá que reconhecer sua posição de adulto em meio às práticas sociais da infância e as implicações de sua interação nessas práticas.

No entanto, ainda que não possa ser aquilo que os sujeitos pesquisados são, ou sentir exatamente o que eles sentem diante de determinadas situações, aproximar-se deles e participar de breves momentos recreativos significa se sujeitar, em certa medida, a algumas condições de vida e sofrer certas conseqüências que a vivência dessas condições impõe.

Há que se ter em conta a inevitável e crucial circunstância: o pesquisador da infância pesquisa aquilo que já foi um dia. Se, por um lado, sujeitando-se a imersões nas brincadeiras infantis, o adulto não poderá ser novamente criança, por outro, o fato de já ter sido uma poderá facilitar ou dificultar a sua imersão em situações cuja vivência revelará emoções e noções que só é possível experimentar e adquirir brincando.

Ainda que guardadas as devidas proporções de suas condições subjetivas, seu tamanho e idade, outros fatores incidem sobre a aproximação do pesquisador junto às crianças. A infância que o adulto viveu há vinte, trinta, quarenta etc. anos atrás é distinta da que as crianças de hoje vivem. Sempre haverá um distanciamento entre as práticas sociais infantis atuais e aquelas vividas em outros tempos. A **criança que ressurge** quando um adulto brinca ou adentra nos

assuntos de outras crianças já não é mais aquela de tantos anos atrás. Essa **criança** não permaneceu estática e a lembrança dela se alterou no tempo.

Dispor-se a essa aproximação com o intuito de compreender aquilo que as crianças produzem ou descobrem enquanto brincam, significou por em questão a possibilidade de desviar, ao menos temporariamente, do caminho mais confortável e previsível de pesquisa. Este caminho mais confortável é aquele que circunda a brincadeira por fora, mas que também extrai importantes evidências durante a observação. Aliás, uma parte dessa compreensão só pode ser obtida estando realmente do lado de fora da brincadeira. O desvio a este caminho iniciou-se com a entrada na brincadeira, que ofereceu ao pesquisador, disposto a brincar, inúmeros atalhos. Em um atalho, o **ângulo de visão** e a **escuta** se alteram e, por isso, os atalhos poderão oferecer riscos consideráveis à interpretação, levando muitas vezes a precipícios aparentemente intransponíveis. Diante deles, será preciso parar e redobrar a atenção, porque os precipícios, por mais arriscados que possam ser, podem revelar cenários nunca antes imaginados.

À mostra nos pátios de recreio escolar foram encontradas inúmeras brincadeiras infantis que fizeram parte da infância de quem hoje é adulto. Algumas delas podem ter origens remotas, mesmo que ao longo do tempo tenham se transformado substancialmente. Outras podem ter se originado mais recentemente e, mesmo assim, guardarem características universais e apresentarem certa durabilidade no tempo.

O estudo mostrou que o modo como algumas brincadeiras se consagram, ganhando seu espaço no rol de um patrimônio imaterial partilhado por gerações, pode revelar aspectos de uma continuidade sociocultural e, ao mesmo tempo, expor a maneira pela qual as crianças produzem cultura, agindo como co-realizadores de sua socialização.

Esses aspectos não puderam ser analisados a partir da observação e descrição isolada das regras ou da estrutura das brincadeiras. Influências diversas contribuem para que uma brincadeira se popularize, sendo difícil definir com precisão os elementos que a originaram. No entanto, cruzando a análise dos dados obtidos a partir da observação das brincadeiras com a análise dos dados produzidos nas entrevistas com as crianças, foi possível verificar como a

constituição das brincadeiras e a prática social que as envolve demarcam inúmeras influências sociodinâmicas capazes de orientar o comportamento das crianças nos intervalos de recreio da escola (FLORESTAN FERNANDES, 2004).

A pesquisa revelou que, ao falarem sobre o modo como aprendem as brincadeiras, inúmeras crianças usam, com frequência, a palavra **invenção**. Essa incidência expressiva da palavra coincidiu com o que foi observado: as crianças realizam constantes atualizações nas brincadeiras, **adaptando** os elementos **assimilados** em sua vivência social aos seus interesses recreativos, **produzindo** novos constructos e **transmitindo** entre si as reformulações que produzem. A partir disso, foi possível pensar que a relação estabelecida pelas crianças com o tecido social é criativa. Nessa relação, as crianças não são apenas impactadas pelos modelos de comportamento da sociedade, mas também ajudam a modelar a própria estrutura social, a partir da sua capacidade de interpretação e dos modos específicos de inteligibilidade que lhe são próprios (SARMENTO, 2004).

O problema central desse estudo equilibrou-se entre duas visões norteadoras. A primeira, obtida a partir da obra de Florestan Fernandes (2003 e 2004), evidenciou de modo especial a forma como as culturas infantis são produzidas a partir de um processo de aceitação dos elementos da cultura dos adultos. Florestan Fernandes descobre a criança no interior dos agrupamentos infantis, aos quais ela se sujeita e diante dos quais modela seu comportamento. Por mais que o autor assinale a educação da criança pela criança, evidenciando seu papel ativo no processo de ensino e aprendizagem comuns aos agrupamentos, a ênfase de sua pesquisa está na força de agência e controle social que as realidades sociais impõem ao indivíduo.

A segunda visão, obtida junto ao emergente campo da Sociologia da Infância (JAMES e PROUT, 1990; SARMENTO, 2004 e 2005; CORSARO 2005 e 2007), destacou o papel da criança como ator social competente, produtor de cultura, co-autor de sua socialização. Essa visão, mesmo considerando fundamentais as forças advindas da estrutura social, incidiu mais sobre os modos como as crianças equacionam as influências do meio e as convertem em algo novo, próprio de suas realidades enquanto crianças.

As duas visões se diferenciam e guardam para si as marcas de seus autores, assim como o período e o lugar onde foram geradas. A primeira referiu-

se a um autor brasileiro e às suas pesquisas realizadas nas décadas de 40 e 50 do século passado. A segunda adveio de autores americanos e europeus e é mais recente, pois vem sendo elaborada, sobretudo, nas duas últimas décadas.

O esforço deste estudo foi fazer convergir as duas visões a favor de um olhar profundo em direção à ação da criança. Antes de opor esses dois modos de enxergar as culturas infantis, o que se desejou fazer foi aproximá-los, sem ofuscar a tensão que há entre eles, pois é essa tensão que enriquece o debate.

As ações das crianças as quais foram projetadas essas visões são aquelas que ocorrem nos intervalos de recreio das escolas. O recreio escolar foi aqui tratado como um momento marcado por diversas influências sociodinâmicas. Nele estão expressas as forças advindas tanto da agência da cultura escolar quanto das intervenções diárias que as crianças e os profissionais da escola realizam a partir das relações que estabelecem entre si. Isso pôde ser constatado na observação dos diferentes formatos que os recreios adquirem a partir do planejamento ou, até, a partir da falta de planejamento específico para eles. Por um lado, o recreio escolar se estrutura em função do que a escola propõe. Por outro, a forma como a escola se organiza é intensamente marcada pela presença e pela ação das crianças. No caso da Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto, foi possível assinalar alguns fatores que indicam como os interesses das crianças podem impactar a forma de organização dos recreios.

É certo que o recreio escolar não é qualquer recreio, pois se insere em uma lógica institucional que estrutura e distribui as atividades das crianças ao longo do dia, tendo como ponto de partida determinados critérios pedagógicos. Isso não significa que, por estarem inseridos no recreio da escola, os agrupamentos infantis se orientam apenas pela lógica oferecida por ela. Mesmo diante de planejamentos traçados para delimitar as atividades de recreio, as crianças podem subverter as expectativas da escola, moldando o seu cotidiano a partir de critérios que os próprios grupos infantis estabelecem.

A dinâmica da vida nos pátios escolares é tão imprevisível quanto a vida que passa nas grandes avenidas dos centros urbanos. Não há estabilidade, e nunca haverá controle em absoluto. O fluxo criativo imbricado no interior dos grupos infantis, suas disputas e sua cumplicidade, dão vazão a uma centena de vínculos afetivos, desencadeiam paixões, estabelecem hierarquias. A comunidade

infantil trafega pátio adentro transportando valores, saberes e antecipando centenas de atitudes relevantes a vida em sociedade.

Foi possível perceber, a partir dos dados colhidos em campo que, apesar do processo de escolarização inserir os grupos infantis numa dinâmica seriada e cronometrada, separando as crianças por critérios etários e limitando seu tempo de recreação, ainda assim, a escola pode oferecer excelentes condições para que a experiência das brincadeiras tradicionais da infância se efetive no meio escolar. Pois foi isso que se verificou na escola onde a pesquisa ocorreu: as brincadeiras não só sobrevivem, como se fortalecem e se renovam durante os intervalos de recreio. Se a rua, a praça e os quintais das casas não realizam mais a função que outrora assumiram, a escola surge como o espaço onde essa função pode ser preenchida.

O recreio escolar é um intervalo de tempo que, apesar de durar apenas 20 minutos, insere as crianças em uma dinâmica especial, completamente distinta daquela que se dá durante as aulas. Por ser uma experiência cronometrada e por estar submetido a regras e padrões de comportamento próprios das culturas escolares, o recreio distancia-se também das realidades encontradas em outros espaços de convivência das crianças entre si. Mesmo imerso nas circunstâncias sociodinâmicas demarcadas pela cultura escolar e contando com a presença de alguns profissionais da escola, ***o recreio escolar se consagra como um evento social em que a maioria das atividades tem como protagonistas as próprias crianças.*** O universo de ação delas se amplia a tal ponto, que se torna extremamente difícil mapear todos os acontecimentos, quem dirá controlá-los.

Ao contrário do que se pensa, as crianças não descansam no recreio. A possibilidade de gerirem suas atividades, decidindo o que fazer e como fazer implica em um grande esforço criativo. Muitas vezes o adulto que observa distante um grupo de crianças indo ou vindo, correndo de um lado para o outro no pátio da escola, mal pode supor que ali está se dando uma saga, uma história, uma paixão. Não é apenas atrás de brincadeiras que as crianças saem correndo da sala ao ouvir o sinal bater. Sua empolgação se deve também à possibilidade de dar continuidade à história de ontem, revendo e renovando situações que vem sendo construídas ao longo de inúmeros encontros de amizade.

O recreio é o momento mais esperado pelos alunos não apenas porque poderão levantar das carteiras e descansar da exigência de concentração ou porque poderão escapar um pouco do controle de comportamento que a sala de aula impõe. Ele é um espaço de emancipação, onde sua ação cotidiana adquire maiores chances de continuidade. Trata-se de um evento social por sobre o qual podem se depositar inúmeras expectativas. Muitas vezes, é no recreio que se encontra a maior parte das atividades que as crianças podem, por si mesmas, planejar. Ele é um lugar de convivência intensa onde há paixão e frustração, amor e dor, e pequenas conquistas diárias ganham importância pelo simples fato de serem pequenas e diárias.

Enquanto brincam no recreio, além de reproduzirem as culturas societárias, as crianças ajudam a produzi-las. É que nessa relação entre a **assimilação**, a **adequação**, a **invenção** e a **transmissão** de bens culturais e regras de convivência, as crianças processam e renovam as culturas. Ao brincar, por exemplo, de ser mãe, assimilando as regras de comportamento maternal, a criança realiza inúmeras adaptações inovadoras dessa função (a de mãe), de modo a favorecer a experiência lúdica. Na brincadeira, ela terá que adequar a atividade às suas proporções, adequando o comportamento de mãe às suas condições de entendimento e significação e às condições de tempo e espaço que encontra. As adequações se manifestam reguladas pelos seus interesses de criança e esse fenômeno dá origem a novos traços culturais, mostrando que as crianças “*têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios (...)*” (SARMENTO, 2004, p.373). É por isso que nenhuma mãe será igual à outra. Ao brincar, cada indivíduo constrói modos específicos de se relacionar com as funções representadas no jogo.

Se as culturas estão em constante processo de transformação, isso se deve também, em alguma medida, ao fato de que os adultos, antes de serem adultos, vivenciaram certas funções sociais representadas em suas brincadeiras e tiveram, com isso, a oportunidade de experimentar um sentido para essas funções. A experiência que as crianças constroem ao representarem certos papéis ou funções sociais incide sobre a formação dos traços essenciais da constituição de seu caráter. Ao brincar, a criança antecipa situações que serão cada vez mais comuns ao longo de sua vida. Florestan Fernandes (2004, p. 20)

lembra que “o adulto está potencialmente contido na criança, pois as forças que modelam socialmente a personalidade fazem com que o segundo adquira, antecipadamente, alguns traços essenciais do caráter do primeiro”.

As brincadeiras podem intensificar o processo de socialização da criança e promover sua iniciação colaborativa em um mundo cultural cujos significados poderão ser cotidianamente reinventados. Elas preservam evidências arcaicas que sinalizam aspectos importantes do ambiente moral em que foram constituídas. Em sua constituição, é possível notar também a presença de elementos novos, atuais, atrelados às mudanças sociais recentes. As brincadeiras são caudalosos rios por onde fluem as corredeiras culturais dos tempos:

O novo, o velho, o arcaico aí coexistem e se entrelaçam, organicamente, revelando duas coisas igualmente relevantes. Primeiro, que os elementos mais abstratos do folclore podem persistir através dos tempos, mesmo além dos quadros sociais mínimos para a sua atualização integrada. Segundo, que esses elementos não são infensos a uma renovação constante; pelo contrário, eles se transformam ou se enriquecem, mediante aquisições ou objetivações novas, de modo a manterem certo equilíbrio entre as verbalizações do homem e as condições variáveis do seu meio social de vida (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 32).

Cada geração **assimila** o que encontra, mas **adapta** o que encontrou às suas condições ou aos seus interesses. Essa adaptação, posta em prática pela ação das crianças entre si, dá origem às **invenções** que serão **transmitidas** sucessivas vezes e ajudarão a compor novas práticas sociais e novos modos de convivência. Brincar significa processar funções e valores de uma determinada cultura. O brincar sempre estará intimamente atrelado à construção das culturas e às suas transformações, uma vez que só é possível brincar quando se é capaz de manipular significados e reorganizá-los para um determinado fim.

A pesquisa **A INVENÇÃO DAS BRINCADEIRAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS NOS RECREIOS DE ESCOLAS EM CURITIBA** apresentou aspectos da produção cultural infantil que se delineiam a partir das capacidades criativas das crianças. Isso se tornou possível mediante a identificação dos quatro eixos aqui definidos para a análise de dados: **assimilação**, **adequação**, **invenção** e **transmissão**. Esses quatro eixos permeiam a produção das culturas infantis e a sua definição ajuda a desvendar o

quão implicadas as crianças estão na produção de suas culturas. O modo como elas produzem cultura enquanto brincam no recreio escolar pôde ser analisado a partir de uma noção que advém delas: elas dizem que **inventam** as brincadeiras. Essa noção impulsionou a análise na direção dos modos pelos quais selecionam elementos do seu cotidiano para comporem novos formatos de brincadeiras.

O fenômeno da **Assimilação** foi constatado, inúmeras vezes, diante das apropriações feitas pelas crianças de elementos oriundos dos ambientes físico e moral em que se situam as suas vivências sociais. As crianças mostraram que trazem para dentro de seu permeável universo de representações (SARMENTO, 2004) as mais diversas referências obtidas em sua experiência familiar, escolar, religiosa etc. As brincadeiras absorvem as representações das crianças sobre papéis sociais, motivos sociais, expectativas morais, crenças, anseios e temores. Surgem nas brincadeiras inúmeros personagens televisivos, tanto de programas infantis quanto de programas para adultos. Surgem objetos para usos diversos, assim como surgem locais de preferência para a realização de determinadas brincadeiras. As crianças assimilam, também, em suas brincadeiras, as propriedades do espaço que escolhem para brincar. Uma raiz de árvore pode virar uma rampa para carrinhos, assim como um barranco pode se transformar numa trincheira de guerra, e um arbusto virar fogão. Esses elementos podem ser utilizados por um tempo breve e logo serem abandonados. Podem também perdurar, cristalizando-se, tornando-se fundamental na brincadeira. Tudo depende da relação existente entre as brincadeiras e o fluxo da vida social (FLORESTAN FERNANDES, 2004). A criança seleciona o que é interessante incluir na brincadeira, mas as suas escolhas são também um reflexo do ambiente moral no qual emergiu seu caráter. Nesse sentido, **a brincadeira é um lugar dinâmico para onde convergem as apropriações socioculturais das crianças, um caldeirão cultural no qual elas derramam suas mais recentes e mais remotas aquisições.**

O fenômeno da **Adequação** pode ser notado no modo como as crianças adaptam aos seus interesses lúdicos, ou interesses de grupo, aquilo que foi assimilado. Essa adaptação se revelou imediata, assim como é imediato o ato de brincar. Em geral, a criança não espera muito tempo para iniciar uma brincadeira. Tudo pode ocorrer ao mesmo tempo, na interação. Ou as coisas são facilmente

transferidas para a lógica recreativa ou perdem sua razão de ser na brincadeira. O exercício de adequação dos elementos da realidade às condições lúdicas faz com que a interação das crianças entre si seja educativa. É preciso organizar o sentido das coisas a partir de certos combinados, porque cada participante terá que compreender o valor de comunicação particular que cada brincadeira adquire (BROUGÈRE, 2006). Em função de seus interesses lúdicos, os participantes da brincadeira remodelam continuamente os elementos assimilados, reinterpretando o significado de certos papéis, dinamizando a cultura, processando saberes, dando um novo sentido àquilo que servirá ao jogo, enriquecendo a brincadeira, ampliando seu contexto de convivência com novas referências e, com isso, contribuindo para a produção e mudança social (CORSARO, 2009). Nesse sentido, ***a brincadeira é um lugar de descoberta, onde as crianças não apenas incorporam os papéis adquiridos, mas encontram significados para eles.***

Invenção foi o termo mais usado pelas crianças que participaram dessa pesquisa, especialmente quando se referiram ao modo como aprendem as brincadeiras. A opção por definir esse termo como um eixo de análise justificou-se na medida em que foi possível constatar que a opinião das crianças sobre a sua atividade entrou em plena consonância com aquilo que elas praticam. Ao brincar, as crianças são capazes, com frequência, de sintetizar os elementos assimilados e remodelados, constituindo novas expressões. Elas padronizam os traços que assimilam porque os põem em prática no cotidiano, transformando-os em costumes que se repetem diariamente, por um determinado tempo. Surgem sistemas relativamente padronizados de comportamento que delineiam as configurações das brincadeiras. Mas essas padronizações dos traços adquiridos e remodelados são sempre afetadas pela forma escolar, uma vez que são regidas pelo tempo escolar, pelo espaço escolar e pelas regras da escola. É por isso que, com frequência, os adultos lembram seu brincar na infância, identificando com certa facilidade as diferenças entre as brincadeiras de escola e as demais. A ***invenção das brincadeiras*** é um ***fenômeno social***, dinâmico, marcado pelas condições de vida de cada contexto onde se brinca. As configurações lúdicas que se repetem e cristalizam-se como brincadeiras identificáveis, passíveis de transmissão mais ou menos ordenada, resultam, pois, de um esforço de síntese

coletiva. Para que se cristalizem, tornando-se uma nova expressão que poderá ser transmitida, é necessário que se sujeitem e sobrevivam às variantes do domínio da relação das crianças entre si, cujo exercício de decisão e de invenção (BROUGÈRE, 2006) não obedece a critérios fixos. Surgem, no cotidiano escolar, costumeiramente, inúmeras brincadeiras novas, fruto desse processo que reúne em torno de si elementos diversos, oriundos das mais variadas experiências. Diante delas, as crianças produzem coletivamente um modo de convivência, definindo parâmetros que regem não só as brincadeiras como também os relacionamentos delas entre si: elas não só aprendem a brincar como também crescem socialmente (FLORESTAN FERNANDES, 2004). Nesse sentido, ***a brincadeira é um lugar de esforço criativo e contínuo, onde os participantes têm que se organizar coletivamente, de modo a conjugar experiências ainda não conhecidas, estabelecendo consenso sobre determinadas regras, tendo que ser, durante boa parte do tempo, solidários.***

A ***Transmissão*** foi aqui entendida como um fenômeno que garante a continuidade sociocultural, a permanência dos elementos estruturais das brincadeiras e o repasse das novas configurações engendradas pelo grupo infantil. Ao mesmo tempo, é o que anuncia a mudança cultural e dinamiza a cultura. A transmissão se dá através da interação das crianças entre si e com os adultos, o que leva outros grupos a reconhecer, interpretar e se interessar pelas brincadeiras. Se uma brincadeira não desperta o interesse de outros grupos, não sobreviverá. A transmissão nada mais é do que o ensino e a aprendizagem da brincadeira das mais diversas formas. Aprende-se observando, assim como se ensina fazendo. A relação entre tentativa e erro permeia todo o processo. Corrige-se o erro na medida em que ele possa comprometer a prática lúdica. Não há obrigatoriedades. Quem não gosta da brincadeira pode afastar-se dela. Quem gosta precisa estar inserido no grupo ou descobrir um modo de inserir-se nele para poder praticá-la. Caso isso não seja possível, terá que observar de fora, assimilando seus elementos e levando-os para outro contexto, no qual novas sínteses serão necessárias. As brincadeiras podem adquirir formatos que se cristalizam e se universalizam, condensando aspectos socioculturais que são expressão da diversidade dos agrupamentos infantis, dos regionalismos próprios de cada localidade e também da sua durabilidade no tempo. Seja como for o

modo que as crianças encontram para transmitir a brincadeira, a relação de ensino e aprendizagem que estabelecem enquanto brincam promove a educação da criança pela criança, através dos elementos da cultura infantil, uma vez que esses elementos são também oriundos na sociedade (FLORESTAN FERNANDES, 2004). Nesse sentido, ***a brincadeira é o caldeirão cultural onde as crianças não apenas derramam as suas aquisições, mas também onde bebem delas, tomando como modelo não só o que assimilam dos adultos, mas também o que reformulam na experiência lúdica e o que descobrem na ação de outras crianças.***

As produções culturais das crianças aqui selecionadas e analisadas revelaram alguns elementos intrínsecos à constituição das brincadeiras, mas também elencaram aspectos que dizem respeito ao funcionamento da sociedade onde as crianças estão inseridas. As culturas sociais podem ser entendidas, também, a partir do que se encontra manifesto nas ações e nas significações das crianças. Se elas inventam as suas brincadeiras e as perpetuam ao longo dos tempos, constituindo tradições, é porque produzem culturas. As culturas da infância podem revelar uma parte significativa do que é a vida em sociedade.

Essa dimensão social das brincadeiras, assim como a capacidade das crianças de inventar cultura e de atuar como co-autoras de sua própria socialização, pode ser visualizada em suas ações nos mais diversos locais por onde elas circulam. Ao observá-las no cotidiano escolar, durante os recreios, descobre-se que a escola é um campo de produção da cultura que extrapola os limites curriculares e normativos. Na escola, durante os recreios, uma criança pode protagonizar a sua diversão e as suas histórias de vida em comunhão com outras dezenas de crianças. Essa comunhão, proveniente de suas interações, pode revelar tanto os aspectos peculiares da vida social nos agrupamentos infantis, como os elementos mais genéricos da vida em sociedade.

As crianças produzem cultura enquanto brincam no recreio escolar valendo-se de referências obtidas em seu contexto social. A ***assimilação*** dessas referências ganha sentido na medida em que a sua ***adaptação*** atende aos interesses lúdicos infantis e adquire compatibilidade com as formas de comportamentos expressas pela cultura escolar, o que pode impulsionar a sua ***transmissão***. A ***invenção das brincadeiras*** ilustra o modo pelo qual, desde

muito cedo, o ser humano produz cultura e, ao mesmo tempo, é por ela produzido. Nas brincadeiras das crianças a humanidade se revela. O brincar nada mais é do que a mais intensa e elementar forma de se constituir humano, porque, brincando, o ser humano encontra e distingue as primeiras evidências do que é a vida em sociedade, quando ainda é criança pequena e durante as brincadeiras lhe são apresentadas uma parte das significações que o mundo a sua volta possui. No brincar, o comportamento se delinea e se distingue. No brincar, a ação humana se especializa. Enquanto brinca, o ser humano processa e realiza as culturas, pondo em movimento seus elementos constitutivos, dinamizando as relações sociais e reformulando significados e saberes.

***“A maturidade do homem significa
ter adquirido novamente a seriedade
que tinha como criança quando
brincava”***

F. Nietzsche

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- ANDRADE, Mário de. **Música, Doce Música**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.
- ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. 1º tomo. Brasília: Ed. Itatiaia, 1982.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004. Cap. 2, Prefácio; As Trocinhas do Bom Retiro, p.195 - 197.
- BASTIDE, Roger. Sociologia do folclore brasileiro. São Paulo: Ed. Anhambi, 1959.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação**

infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2001

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Entrevista concedida à Fernanda Muller**. In: MUELLER, Fernanda. **Entrevista com William Corsaro**. Educação e sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br

_____. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). **Teoria e prática da pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAHBELRG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003

DANTAS, Heloysa. **Brincar e Trabalhar**. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

DELALANDE, Julie. **La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9 – 30.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas: Ed. da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Florestan. **O Folclore em Questão**. São Paulo: ED. Martins Fontes, 2003.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1993.

FONSECA, Cláudia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 187-206, jul./set. 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GEERTZ, Clifford. **Transição para a Humanidade**. In: **O Papel da Cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2008.

HEYLEN, Jacqueline. **Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação à música**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

JAMES, A., PROUT, A. (éds.) **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo a criança e a educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Giral. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIMA, Rossini Tavares. **Folgedos Populares do Brasil**. São Paulo: Ricordi, 1962.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução**. In: ZAGO, N; CARVAHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109 – 136

MARCHI, Rita de C. **Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2007.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1979.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de pesquisa, nº 112, p.33-60, março / 2001.

MUELLER, Fernanda. **Entrevista com William Corsaro**. Educação e sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). **Teoria e prática da pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009

NOVAES, Sylvia Caiuby. **O uso da imagem na Antropologia**. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Ed. Hucitec / Ed SENAC São Paulo, 2005.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Ed. Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas**. In: OLIVEIRA, Paulo Salles de (org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p17-26

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PROUT, A. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças**. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004 UM – IEC Área de Sociologia da Infância. Tradução: Helena Antunes. Revisão: Manuel J. Sarmiento e Natália F. Soares. (mimeo)

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S, Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Roger Bastide, professor da Universidade de São Paulo**. Estudos avançados. [online]. 1994, vol.8, n.22, pp. 215-220. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/23.pdf>

RAYOU, Patrick. **Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?** Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Balande. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coords). **As crianças: contextos, identidades**. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

_____. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) Itinerários de pesquisa, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação** .Porto: Ed. ASA, 2004.

_____. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Sociologia da infância: Correntes e confluências.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, n.112, p.7-31, mar.2001

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

SOUZA, Fernanda de. **Os jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil.** 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. **A criança na Idade Mídia - Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação.** In: SARMENTO. M. J; GOUVEA. M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria H. B; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: fundação Getúlio Vargas, 2000.

TONIETTO, Marcos Rafael. **A relação entre cultura infantil e saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas**. 2009, 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES E ANEXOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROF.
LAURO ESMANHOTO – ENSINO FUNDAMENTAL

INFORMATIVO

PROJETO BEM ME QUER, MAL ME QUER
Lições do Folguedo Infantil.

Caros pais e responsáveis,

É com prazer que informamos que nossa escola participará do projeto 'Bem me quer mal me quer Lições do Folguedo Infantil'. O projeto consiste na realização de um documentário sobre os jogos e brincadeiras infantis que as crianças produzem, inventam, transformam, no pátio da escola, valorizando nosso patrimônio cultural. O projeto é coordenado por Nélío Spréa, professor de música e pesquisador que já realizou outros trabalhos na nossa escola, como espetáculos musicais para nossas crianças.

As crianças têm um papel ativo na nossa dinâmica escolar, ajudando a construir nossa cultura, por isso nos sentimos honrados em sermos uma das três escolas selecionadas no município para participar deste projeto. As filmagens dentro da escola serão realizadas durante três dias, de maneira natural, sem intervir na programação da escola (filmando a hora do recreio das crianças e conversando com as crianças que quiserem participar).

Como se trata de filmagem para a produção do documentário, é necessário, que os pais assinem a autorização que acompanha este informe.

Este projeto é realizado através da lei municipal de incentivo à Cultura, através da Fundação Cultural de Curitiba e conta com a autorização e o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

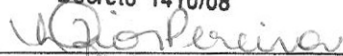
Agradecemos sua compreensão e colaboração.

Curitiba, ____ de _____ de 2009.

Valkiria Denise Fior Pereira
Diretora

Matriculas 38541- 40257

Decreto 1410/08



Nome da diretora
Diretora da escola



Nélío Spréa
Coordenador do projeto

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROF.
LAURO ESMANHOTO – ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinado e identificado, devidamente esclarecido conforme o Informativo enviado, autorizo meu filho menor, nome: _____ a participar da pesquisa de mestrado de Nélcio Eduardo Spréa, bem como participar das filmagens do projeto “Bem me quer, mal me quer – lições do folguedo infantil” que resultará em um documentário sobre as brincadeiras escolares.

Estou ciente que este documentário fará uso de imagem, som da voz e nome e poderá ser utilizado em televisão, jornal, CD Rom, DVD, internet, cadernos pedagógicos e em qualquer outra mídia que venha surgir sem qualquer ônus e poderá ser utilizado em todo e qualquer projeto e/ou obra de natureza sócio-cultural voltada à preservação do patrimônio cultural imaterial, comercial e promocional, em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos e assino a presente autorização.

Curitiba, ____ de _____ de 2009.

Identificação do responsável pelo aluno

Nome: _____
RG : _____ CPF: _____
Relação com o aluno: ☐ mãe ☐ pai ☐ outro _____
Endereço: _____
Cidade: _____ Telefone: _____
Assinatura: _____

Identificação do aluno

Nome do Aluno: _____
Identidade do aluno: _____
(se tiver)

Curitiba, 09 de setembro de 2009.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que **Nélio Eduardo Spréa**, aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, está autorizado a realizar pesquisa intitulada: **Uma análise das formas de socialização presentes no folguedo infantil comum às Escolas Municipais de Curitiba**, orientado pela Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani.

As escolas municipais escolhidas para a pesquisa são as seguintes: Lauro Esmanhoto, Paranaguá e Donatilla Caron.

A intenção é realizar a observação dos intervalos de recreio nos pátios das escolas, tendo como suporte gravações em áudio e vídeo das falas e ações de algumas crianças, que servirão como material de análise da pesquisa.

Este material áudio visual será utilizado também na produção de um documentário sobre o mesmo tema da pesquisa, mediante autorização assinada pelos pais das crianças envolvidas. Esses pais receberão esclarecimentos sobre as condições da investigação por meio do "Termo de consentimento livre e esclarecido", o qual poderá ser autorizado ou recusado.

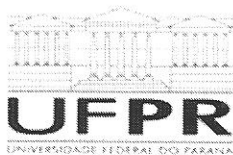
Atenciosamente,



Nara Luz Chierighini Salamunes

Departamento de Ensino Fundamental

Nara Luz Chierighini Salamunes
Mat. 35.503 e 37.235
Decreto: 32-2009
Departamento de Ensino Fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autoriza a realização da pesquisa “Uma análise das formas de socialização presentes no folguedo infantil comum aos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba”, a ser realizada pelo Mestrando Nélio Eduardo Spréa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profª Dra Marynelma Camargo Garanhani. O Mestrando está autorizado a observar os intervalos de recreio, capturar imagens e gravar entrevistas com os alunos. Informo-lhes que o pesquisador e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Curitiba, 21 de março de 2009.

Nome do representante legal: _____

Assinatura: _____

IDA REGINA MORO M. DE MENDONÇA
Diretora do Dep. de Ed. Infantil/SME
Mendes 4119 - Curitiba - PR